

## **OPETTAJA-OPPILASSUHDE OPETTAJAN TYÖN VOIMAVARANA**

### **"SEHÄN SE ON SE TYÖN ONNELLISIMMAKSI TEKEVÄ ASIA"**

Helsingin yliopisto  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Kesäkuu 2020  
Ilona Tiala

Ohjaaja: Arto Kallioniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Ilona Tiala		
Työn nimi - Arbetets titel Opettaja-oppilassuhde opettajan työn voimavarana: "Sehän se on se työn onnellisimmaksi tekevä asia"		
Title Teacher-student relationship as a resource for teacher's work: "That's what makes the teacher happiest"		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Arto Kallioniemi	Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 s. + 1 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Tavoitteet.</b> Oppilaat ja näiden vaikea käytös ovat usean tutkimuksen mukaan yksi opettajan työn merkittävimpiä kuormittavia tekijöitä. Opettajan työhyvinvointia tai stressiä ja työuupumusta koskevassa tutkimuskentässä tämä näkökulma usein painottuu, vaikka opettaja-oppilassuhteen merkitys opettajan työhyvinvoinnille, työtyytyväisyydelle ja työhön sitoutumiseen tunnetaan. Tämän tutkimuksen tavoite on tarkastella opettaja-oppilassuhdetta opettajan työn voimavarana. Tutkimuksessani pyrin selvittämään minkälainen opettaja-oppilassuhde edistää opettajan hyvinvointia. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan missä määrin opettaja-oppilassuhde toimii opettajan työn voimavarana, ja toisaalta missä määrin opettaja-oppilassuhde suojaaa opettajaa työn kuormittavilta tekijöiltä.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Tutkimuksen lähestymistapa oli hermeneuttis-fenomenologinen, jonka avulla pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan yksilön kokemuksia ja niihin liittyviä merkityksiä. Tutkimus oli laadullinen haastattelututkimus, jonka aineisto koostui kuuden (6) luokanopettajan haastattelusta. Haastattelurunko oli puolistrutkuroitu haastattelu. Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin, jonka jälkeen ne analysoitiin. Analyysimenetelmä oli laadulliselle tutkimukselle tyypillinen sisällönanalyysi.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Opettajan hyvinvointia edistävän opettaja-oppilassuhteen tekijät jakautuivat tutkimusaineistoni perusteella opettajan ammattitaitoon liittyviin ja toisaalta oppilaan haluun ja kykyyn osallistua opettaja-oppilassuhteen rakentamiseen. Tulokset osoittivat, että opettaja-oppilassuhde on mitä suuremmassa määrin opettajan työn voimavara. Lämmin opettaja-oppilassuhde koettiin merkitykselliseksi ja työn mielekkyyttä lisääväksi tekijäksi. Työn kuormitukselta se ei kuitenkaan merkittävästi näyttäisi suojaavan opettajaa, vaan haastateltavat raportoivat johdonmukaisesti muita keinoja, joiden avulla työn kuormitukselta ja stressiltä ja työuupumukselta suojaudutaan. Opettajan tehtävä on ihmissuhdetyötä, jossa hyvät taidot kohdata erilaisia oppilaita ovat tärkeitä. Opettaja-oppilassuhteeseen kiinnitetään huomiota usein vasta kun siinä ilmenee ongelmia, vaikka opettajan hyvinvoinnin kannalta olisi hyvä ehtiä huomaamaan onnistumiset opettaja-oppilassuhteessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord opettaja-oppilassuhde, opettaja, työhyvinvointi, työuupumus, työstressi		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Ilona Tiala		
Työn nimi - Arbetets titel Opettaja-oppilassuhde opettajan työn voimavarana: "Sehän se on se työn onnellisimmaksi tekevä asia"		
Title Teacher-student relationship as a resource for teacher's work: "That's what makes the teacher happiest"		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Arto Kallioniemi	Aika - Datum - Month and year June 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp. + 1 app.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Aim of the study.</i> Students and their difficult behavior are, according to several studies, one of the most significant burdensome factors in teaching work. In the field of research on teacher well-being at work or stress and burnout, this aspect is often emphasized. The importance of the teacher-student relationship for teacher well-being, job satisfaction, and commitment to work is well known. This study aims to look at the teacher-student relationship as a resource for teaching work. In my research, I try to find out what kind of teacher-student relationship promotes teacher well-being. Also, the study examines the extent to which the teacher-student relationship protects the teacher from risks to their well-being in terms of managing workload.</p> <p><i>Methods.</i> The research approach was hermeneutic-phenomenological, aiming to understand and interpret an individual's experiences and their associated meanings. The study was a qualitative interview study, the material of which consisted of interviews with six (6) classroom teachers. The body of the interview was a semi-structured interview. The interviews were recorded and transcribed, after which they were analyzed. The method of analysis was content analysis, typical of qualitative research.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Based on my research material, I have divided the factors of the teacher-student relationship that promote teacher well-being, into those related to the teacher's professional skills, as well as those relating to the student's willingness and ability to participate in building the teacher-student relationship. The results showed that the teacher-student relationship is, to the greatest extent possible, a resource for teaching work. A warm teacher-student relationship was perceived as a significant and meaningful factor in teachers' work. However, it does not appear to protect teachers from overwork, and interviewees reported that other approaches are required to manage their workload and to protect themselves from exhaustion. The role of the teacher leans heavily towards interpersonal work, and the ability to tailor approaches to different students to build relationships is important. Attention is often paid to the teacher-student relationship only when problems arise, even if it would be beneficial for both the teacher and students' well-being to focus on building successful teacher-student relationships.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords teacher-student relationship, teacher, occupational well-being, burnout, work stress		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

## Sisältö

1. JOHDANTO .....	1
2. TEOREETTINEN TAUSTA.....	4
2.1 Opettajan työ .....	4
2.1.1 Opettajuus .....	4
2.1.2 Opettajan perustehtävä .....	7
2.1.3 Opettajan työ muutoksessa .....	8
2.1.4 Opettaja-oppilassuhde .....	10
2.2 Työstressi ja työuupumus .....	12
2.2.1 Työstressi .....	12
2.2.2 Työuupumus .....	15
2.2.3 Stressin ja työuupumuksen esiintyminen opettajan työssä .....	18
2.3 Työhyvinvointi.....	20
2.3.1 Työhyvinvoinnin määrittelyä .....	20
2.3.2 Työtyytyväisyys, työsitoutuneisuus ja työn imu.....	23
2.3.3 Hyvinvointi opettajan työssä.....	24
2.4 Mikä opettajaa kuormittaa?.....	26
2.4.1 Opettajan työn vaatimukset ja voimavarat.....	26
2.4.2 Opettaja-oppilassuhteen merkitys opettajan hyvinvoinnille.....	32
3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	35
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa .....	36
4.2 Tutkittavat ja aineiston keruu .....	37
4.3 Tutkimusmenetelmä .....	40
4.3.1 Haastattelu.....	40
4.3.2 Aineiston analyysi .....	42
4.4 Eettiset ratkaisut .....	43
5. TUTKIMUSTULOKSET .....	46
5.1. Tutkittavien käsitys opettaja-oppilassuhteen käsitteestä .....	46
5.2 Opettajan hyvinvointia edistävä opettaja-oppilassuhde.....	47
5.3 Opettaja-oppilassuhde opettajan työn voimavarana.....	55
5.4 Opettaja-oppilassuhde työn kuormitukselta suojaavana tekijänä .....	58
5.5 Yhteenveto tuloksista.....	61
6. POHDINTA.....	63
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63

6.2. Tutkimuksen luotettavuus .....	68
6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita .....	71
LÄHTEET .....	73
LIITTEET .....	81
LIITE 1 Haastattelurunko .....	81

## 1. Johdanto

Opetusalan ammattijärjestö OAJ teetti jäsenselvityksen opettajien työoloista vuonna 2017. Pelkästään sisällysluettelon otsikot ovat karua luettavaa: "Työviikko venyy yhä enemmän, Työn määrä kasvaa entisestään, Lähes joka toista kiusataan, Väkivalta on vakava kuormitustekijä, Työkyky heikkenee edelleen, Työstressi piinaa yhä useampia, Työtyytyväisyys vähenee vauhdilla, Ongelmia töiden epäoikeudenmukaisessa jakautumisessa ja Työterveyshuolto toimii aiempaa huonommin". (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018) Arvatenkin kyselyn tulokset olivat esillä mediassa ja koulumaailman nyky-menoa päästiin kauhistuneena kommentoimaan.

Onneksi opettajan työ näyttäytyy myös hieman positiivisemmassa valossa. Opetushallituksen teettämässä Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus Talis 2018- selvityksessä todetaan muun muassa, että suomalaiset opettajat luottavat omiin kykyihinsä, tulevat hyvin toimeen oppilaiden kanssa ja ovat motivoituneita ja tyytyväisiä työhönsä (Taajamo & Puhakka 2019, s. 8). Ehkäpä vain on kiinnostavampaa kauhistella opettajien suurta työtaakkaa vaikeiden lasten ja nuorten sekä vielä hankalampien vanhempien kanssa, kuin todeta, että työ voi olla myös kivaa ja antoisaa. Työelämän ja työntekijöiden vaikeuksia ei pidä vähätellä, mutta uskon, että positiivisella puheella ja asennoitumisella on suuri vaikutus ilmapiiriin niin työpaikoilla kuin yleisessä keskustelussa.

Suomalainen opettaja on arvostettu ja tavoiteltu ammatti. Ammatin erityispiirteisiin kuuluu vahva itsenäisyys ja autonomia, ja niiden kautta luottamus opettajan ammattitaitoon ja osaamiseen. Opettajat osallistuvat työssään monen tasoiseen päätöksentekoon. Tähän kuuluvat niin oman pedagogisen käyttäteorian rakentaminen kuin kannanottaminen koulutusta ja koulua koskeviin kysymyksiin. (Toom & Husu, 2012, s. 39) Opettajan työ ei ole helppo tehtävä, vaikka suomalaisten opettajien ammattitaitoa arvostetaankin korkealle. Oppilaiden kohtaaminen, heterogeeniset luokkayhteisöt, koulun muut sosiaaliset suhteet ja opettajan oma kokemus osaamisestaan koettelevat opettajien hyvinvointia. Vapauden ja vastuun taakka painavat opettajia. (Toom & Husu, 2012, 40-41)

Työikäisen väestön, ja tutkimukseni aiheen tiimoilta erityisesti opettajien jaksamisesta ja hyvinvoinnista huolehtiminen on tärkeää. Maslach & Leiter (1999) toteavat, että työuupumuksen vaikutukset ulottuvat myös pidemmälle kuin vain yksilön omiin kokemuksiin ja ongelmiin. Opettajan työuupumuksella ja sen oireilla on vaikutuksia siihen, kuinka opettaja työtehtävistään suoriutuu. Tämä puolestaan vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja kollegoiden väliseen yhteistyöhön, ja tätä kautta kaikkien hyvinvointiin. Tutki-

muksissa on myös löydetty yhteys opettajien työuupumuksen ja oppilaiden motivaation alenemisen välillä. (Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik & Fahlman, 2015). Lisäksi on huomattu, että opettajan uupuminen vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin. (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016, s. 1193) Työuupumus ja sen osa-alueet lisäävät riskiä myös työntekijän sairauslomille. Lisäksi ne voivat aiheuttaa sairaalajaksoja ja jopa työkyvyttömyyttä. (Ahola, 2007)

Hyvinvoiva työntekijä kokee työnteen mielekkääksi ja sujuvaksi. Työtä on mahdollista tehdä terveyttä ja turvallisuuden tunnetta tukevassa ympäristössä. Työympäristö ja -yhteisö tukevat työntekijän tavoitteita. Sairauspoissaolot, sijaistarve ja ennenaikaiset eläkkeet ovat kouluille iso kuluerä, johon on mahdollista vaikuttaa edistämällä työntekijöiden hyvinvointia. Työnantajan tehtävä on huolehtia, että työpaikan fyysinen, henkinen ja sosiaalinen ympäristö ovat kunnossa. (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 18-19) Työntekijän oma panos työhön asennoitumisessa on kuitenkin vähintään yhtä tärkeä. Salovaara & Honkonen (2013, s.20-21) toteavat, että opettajan on ajoittain hyvä pohtia, minkälaista ilmapiiriä on itse rakentamassa työyhteisöönsä. Negatiivinen kierre käynnistyy kiireen, väsymyksen ja vaikeiden tilanteiden voivoittelusta, kun taas ilolla ja innostuksella on mahdollista levittää hyvää.

Työuupumus ja työhyvinvointi ovat mielenkiintoisia ilmiöitä niiden monimutkaisuuden vuoksi. Ilmiöiden ympäriltä löytyy paljon arkikokemuksia, joita selitetään monin eri tavoin. Kuulun myös itse tähän joukkoon, joka tuntee jonkun, joka on kokenut työuupumuksen. Toisaalta jokainen meistä tuntee työntekijöitä, jotka voivat työssään hyvin tai kokevat työn imua. Tästä johtuen halusin tutkia asiaa tarkemmin ja tieteellisestä näkökulmasta.

Perehdyin kandidaatin tutkielmassani kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat suomalaisten opettajien työuupumukseen tai toisaalta työhyvinvoinnin kokemuksiin. Tuloksista nousi esiin jatkotutkimuksen aihe, johon keskityn pro gradu-tutkielmassani tarkemmin. Useassa kirjallisuuskatsaukseni tutkimuksessa oppilaat ja näiden vaikea käytös nähtiin opettajan työn merkittävänä kuormittavana tekijänä. Haluan tutkimuksessani tuoda kuitenkin esiin toisen näkökulman ja tarkastella, missä määrin opettaja-oppilassuhde toimii opettajan työn voimavarana sekä selvittää, minkälainen opettaja-oppilassuhde koetaan voimavaraksi. Ja toisaalta, voiko opettaja-oppilassuhde toimia suojaavana tekijänä opettajien stressin tai työuupumuksen kokemuksessa.

Opettaja-oppilassuhdetta on tutkittu paljon, mutta enimmäkseen oppilaan näkökulmasta. On selvää, että oppilaan parhaaksi kouluissa työskennellään, ja tästä syystä oppilaan näkökulman painottuminen on perusteltua. Toisaalta opettajan ammatti on useassa tutkimuksessa (mm. Rudow 1999, De Heus & Diekstra 1999, Johnson ym. 2005, Hakanen, 2004) todettu korkean stressin ammatiksi, minkä takia näen, että opettajan työhyvinvointia edistävien tekijöiden tutkiminen on tärkeää. Opettaja-oppilassuhde voi olla tärkeä hyvinvoinnin lähde opettajalle. Opettajankin perustarpeisiin kuuluu luoda yhteys ja mielekäs suhde oppilaisiinsa. Yksittäiset opettaja-oppilassuhteet voivat myös vaikuttaa opettajan ammatilliseen itsetuntoon ja identiteettiin sekä myös opettajan omaan itsetuntoon ja identiteettiin. (Spilt, Helma, Koomen & Thijs, 2011, s. 473)



## 2. Teoreettinen tausta

### 2.1 Opettajan työ

Hyvä opettaja on turvallinen. Hän luo luokkaan ilmapiirin, jossa oppilas uskaltaa olla oma itsensä sekä epäonnistua ja onnistua. Hyvän opettajan luokassa oppilas tuntee olevansa arvostettu juuri sellaisena kuin on. Hyvä opettaja ei hyväksy minkäänlaista kiusaamista, vaan opettaa omalla esimerkillään, kuinka toisiin suhtaudutaan kunnioittavasti, huolehtivasti, vastuuntuntoisesti ja lämpimästi. Hän noudattaa ja toteuttaa opetussuunnitelmaa ja opettamisen lisäksi kasvattaa oppilaitaan olemalla aikuinen auktoriteetti ja kypsän ihmisen malli. Vailla ennako-oletuksia hyvä opettaja uskoo jokaisen oppilaan kykyyn oppia. (Uusikylä, 2006, Hyvä, hyvä opettaja)

#### 2.1.1 Opettajuus

"Opettajuus on ajattelun, tunteen ja toiminnan kudelma. Näistä jokainen on oma polkunsä, ja yhdessä ne muodostavat monimuotoisen ilmiön nimeltä opettajuus." (Stenberg, 2011, Aluksi)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ esittelee sivustollaan opettajan työtä. Sen mukaan opettajan työ on asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä. Opettajan rooli yhteiskunnallisen ja taloudellisen vakauden, hyvinvoinnin, kestävän kehityksen ja työllisyyden tavoittelijana ja ylläpitäjänä on merkittävä. Lisäksi sivustolla todetaan, että peruskoulu on suomalaisen koulujärjestelmän ja tasa-arvoisen yhteiskunnan perusta. Suomalaisen peruskoulun kansainvälisenkin menestyksen taustalla nähdään työhönsä sitoutuneet korkeasti koulutetut opettajat. (OAJ, 2020)

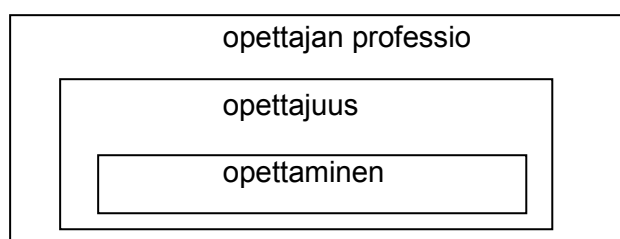
Opettajan ammattia tarkasteltaessa tulee myös huomioida siihen liittyvät eettiset periaatteet. OAJ nostaa sivustollaan esiin peruseriaatteet, joihin sisältyvät ihmisarvon kunnioitus, totuudellisuus ja rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo sekä yhdenvertaisuuteen pyrkiminen. Lisäksi todetaan että vaikka opettajalla on oikeus omaan arvomaailmansa, ammatin puolesta on noudatettava työhön liittyvää lainsäädäntöä sekä tietenkin opetussuunnitelmaa. (OAJ, 2020)

Opettajan ammattietiikasta todetaan sivustolla vielä että koska opettaja tekee työtään persoonallaan, sen kehittäminen ja hoitaminen on tärkeää. Työhön kuuluu jatkuva oman ammattitaidon ja osaamisen arviointi sekä kehittäminen. Oppilaiden kohtaaminen ainutkertaisina ihmisinä sekä hyvien ja luottamuksellisten ihmissuhteiden rakentaminen

näihin on tärkeä osa opettajan työtä. Opettajan työtä tulee tarkastella myös yhteiskunnallisena tehtävänä, jossa opettajan vastuulla on kasvattaa oppilaista vastuullisia yhteiskunnan jäseniä sekä pitää huolta oppilaiden etujen ja oikeuksien toteutumisesta yhteiskunnalta saatujen resurssien ja voimavarojen puitteissa. Yhteistyöllä eri sidosryhmien, kuten oppilaan huoltajien, sosiaali- ja terveydenhuollon sekä viranomaisten kanssa, pyritään tukemaan oppilaan oppimista ja kehitystä. (OAJ, 2020)

Perusopetuslaissa todetaan, että "opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja." Lisäksi perusopetuslaki sanoo, että "Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. (Perusopetuslaki, 1998/628)

Luukkainen (2004) tarkastelee väitöskirjassaan opettajan työtä professio- ja opettajuuskäsitteiden kautta. Tarkastelun näkökulma on laaja ja yleinen ja se voi koskea kaikkien alojen ja tasojen opettajia, koska opettajan työn konkreettiset tehtävät eivät ole tarkastelun kohteena. Opettaminen on opettajan työn keskiötä, mutta kuitenkin vain osa opettajuutta. Opettajuus taas sisältyy käsitteeseen opettajan professio, mutta ei selitä koko termiä. (Luukkainen, 2004, s. 47)

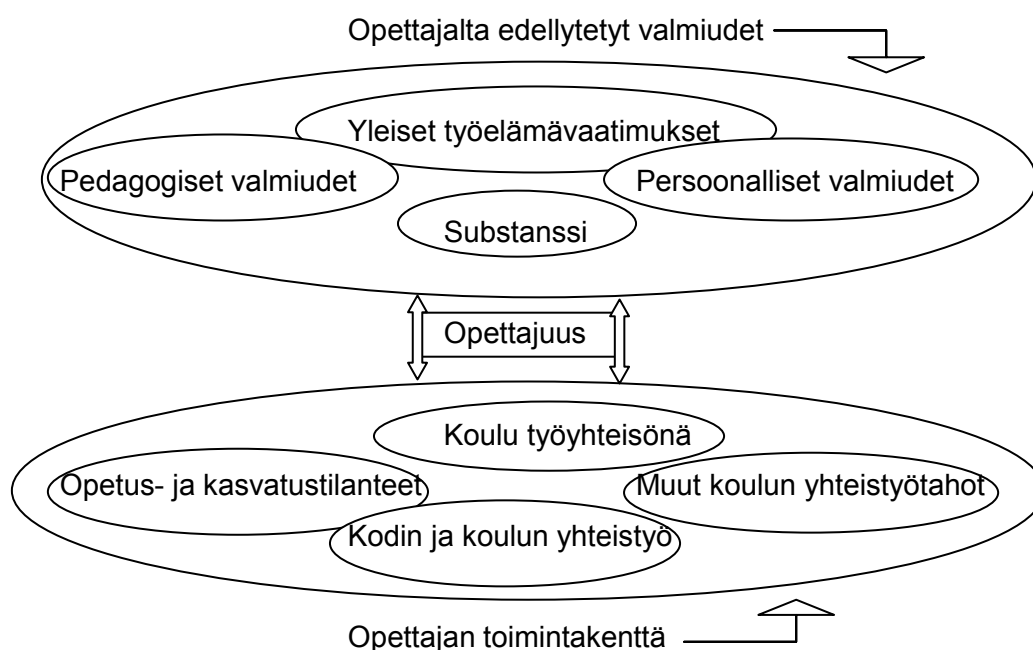


Kuvio 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen, 2004, s. 47)

Opettajan ammatti voidaan määritellä siis professioksi, sillä siihen sisältyvät sen keskeiset tekijät asiantuntijuus, autonomisuus sekä eettisyys. Opettajan työhön liittyy laaja yhteiskunnallinen vastuu sekä yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisen palvelun, eli koulutuksen tuottaminen. Opettajan osaamisen taustalla on pitkä yliopistotasoinen koulutus, joka tarjoaa opettajalle oman alan käsitejärjestelmän sekä sellaista ammatillista tietoa ja osaamista, joka on vain alan asiantuntijoiden hallinnassa. Professionaalisuuteen liittyy myös työn itsenäisyys ja vastuu sekä sitoutuminen eettisen koodiston noudatta-

miseen. Suomalaisen opettajan työtä ei valvota esimerkiksi valtiovallan taholta, vaan luotetaan, että valvonta toimii profession sisällä. (Luukkainen, 2004, s. 90) Opettajuus voidaan Luukkaisen (2004, s. 91) mukaan tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Sitä muovaavat opettajan arjen edellyttämät taidot sekä yhteiskunnan odotukset opettajille. Opettajuus muodostuu yhteiskunnan kulloinkin vallitsevista odotuksista sekä opettajan omista näkemyksistä. Opettajuus on ajassa ja yhteiskunnassa elävä ja muuttuva käsite. Tällaisia konkreettisia ilmiöitä ovat esimerkiksi pedagogiset ratkaisut, opetussuunnitelman painotukset ja kehittämis- ja kehittymistähto. Toisaalta joitakin ajasta ja paikasta riippumattomia opettajuudessa pysyviä osatekijöitä ovat muun muassa ammatin eettisyys ja autonomia sekä rooli yhteiskunnallisena toimijana.

Ahon (2011) tarkastelukulma opettajuuteen liittyy taas muutoksen kontekstiin. Väitöskirjassaan Aho määrittelee opettajan työn muutoksen kautta, jossa työtä tarkastellaan konkreettisia työtehtävinä, laajentuneena työn- ja toimenkuvana sekä yhteiskunnallisena tehtävänä. Kirjoittaja on laatinut oman työnsä reflektoinnin ja tutkijan esiymmärryksen mukaisen mallin opettajuudesta, jossa on hahmoteltu opettajan työssään tarvitsemat valmiudet sekä toimintakenttä, jossa opettaja toimii. (Aho, 2011, s. 40)



Kuvio 2. Opettajan valmiudet ja toimintakenttä tutkijan (Aho, 2011) esiymmärryksen mukaan

Kuvion yläosassa olevat tekijät luovat pohjan opettajan oman käyttöteorian rakentamiselle, jonka avulla opettaja tekee arkipäivän työtään. Kuvion alaosa tarkasteltaessa

voidaan todeta, että opettajan toimintakenttä on huomattavasti laajempi kuin opetus- ja kasvatustilanteet omassa luokassa. (Aho, 2011, s. 40)

### 2.1.2 Opettajan perustehtävä

Jokainen kouluja käynyt kantaa mukanaan muistoja kouluvuosiltaan ja ehkä tämän pohjalta syntyneitä mielipiteitä siitä mitä, miten ja minkälaisia asioita koulussa pitäisi opettaa. Toisinaan tuntuu, että koululle ja sen opettajille asetetaan mahdottomilta tuntuvia vaatimuksia. Koulun ja opettajan perustehtävän tutkimus nousee tällöin merkittäväksi. Erityisen merkittävää se on, kun perustehtävä määritellään virallisiin asiakirjoihin, kuten perusopetuslakiin tai opetussuunnitelmaan, perustuvien määritelmien tueksi. (Korhonen, 2008, s. 78)

Väitöskirjassaan Korhonen (2008) selvittää opettajien käsityksiä perustehtävästään. Tavoitteena on näiden käsitysten avulla luoda teoreettinen malli ja välineet koulun kehittämiseen. Tutkimuksessa perustehtäviä tarkastellaan kolmella tasolla: 1. koulun ja opettajan perustehtävät, 2. perustehtävän sisältämät ydintehtävät ja tavoitteet sekä perustehtävän hoitaminen ja arviointi ja 3. perustehtävän pysyvyys v. muuttuminen. Tutkimustulosten mukaan opettajien perustehtäväkäsityksiä määrittävät valtakunnalliset ja koulukohtaiset normit. Koulun opetus- ja kasvatustehtävä sekä oppilaan parhaaksi toiminen nähdään koulun pysyvänä ja keskeisenä tehtävänä. Opetuksen ja kasvatuksen painotuksessa koulun perustehtävänä oli vastaajien keskuudessa jonkin verran eroavaisuuksia. (Korhonen, 2008, s. 129) Tutkimuksessa huomattiin myös, että ulkopuoliset odotukset ja ohjeet eivät välttämättä määritä sitä minkälaiseksi opettaja todellisuudessa kokee työnsä ja perustehtävänsä. Tutkija toteaa, että näiden erojen esiin tuominen on tärkeää, jotta koulua voidaan kehittää. Opettajien vastauksissa todetaan myös, että perustehtävän tuleekin muuttua oppilaiden tarpeiden, uusien opetussuunnitelmien, uusien opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten mukaan. (Korhonen, 2008, s. 134-139)

Husu & Toom (2012, s. 42-44) kuvaavat artikkelissaan suomalaisen opettajan tehtävää tasapainoiluksi laajan pedagogisen vapauden ja vastuun välillä. Artikkelissa luodaan melko korkealentoinen ja jopa ihanteellinen suomalaisen opettajan työnkuva, jonka mukaan opettajat ovat innostuneita ja sitoutuneita työhönsä. Keskeistä opettajan työssä on pedagogisen ajattelun taito, jota opettaja pystyy soveltamaan melko vapaasti omassa luokahuoneessaan. Lisäksi opettajat voivat osallistua päätöksentekoon monella tasolla ja näin vaikuttaa oman työnsä sisältöihin ja tavoitteisiin. Neuvottelu, dialogi ja demokratia ovat kuvaavia termejä niin oppilaiden, opettajien, koulujohdon kuin hal-

linnon välisissä suhteissa. Usko opettajien työhön sitoutumiseen sekä haluun kehittää omaa pedagogista osaamistaan on vahvaa. (Husu ym. 2012, s. 46-47)

Käytännössä opettajan työ on hektistä ja saattaa muodostua tekijänsä mielessä jopa kaoottiseksi. Kun samanaikaisesti pitäisi ehtiä tehdä monta asiaa ja suuntaamaan huomio aina sinne missä sitä tarvitaan sekä taipua useaan rooliin, ei ole ihme jos työ tuntuu toisinaan kuormittavalta. Stenberg (2011) arvelee, että hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta olisi erityisen tärkeää, että opettaja on työstänyt huolella omaa pedagogista käyttöteoriaansa. Käyttöteorian työstäminen on aktiivista koko uran ajan ja sen reflektointi tietoista. Tällöin opettajan mielessä oma perustehtävä on kirkas. Työtehtäviin liittyvät epäolennaisuudet osaa ja uskaltaa jättää huomiotta ja keskittyä siihen mikä oman käyttöteorian mukaisesti työssä on olennaista. (Stenberg, 2011, III Opettajan ammatillinen identiteetti: Kuka minä olen opettajana?)

### **2.1.3 Opettajan työ muutoksessa**

Opettajan työnkuvan muuttuminen mainitaan koulua käsittelevissä teksteissä usein. Yhteiskunnallinen muutos heijastuu koulumaailmaan. Luukkainen (2004) visioi väitöskirjassaan vuosituhannen alussa minkälainen opettajuus nähdään 2010-luvulla. Väitöskirjassaan hän luo kuvan "hyvä opettaja"-ihanteen kehityskulusta eri vuosikymmeninä. 1960-luvulla opettaja nähtiin perinteisenä kansankynttilänä ja sosiaalistajana. Hyvä opetustaito oli 1970-luvun opettajan tärkein ominaisuus. 1980-luvulla opettajan rooli oli toimia asiantuntijana, kun taas 1990-luvulla tultaessa opettaja nähtiin refleктоivana tutkijana. 2000-luvulla opettajan rooli kasvattajana ja yhteiskunnallisena vaikuttajana nousi esiin. Ennusteessa 2010-luvun opettaja on eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. (Luukkainen, 2004, s. 303)

Ennuste osuu ainakin jossain määrin oikeaan. Luukkainen (2004) kirjoittaa, että opettajan eettisyys nousee erityisen tärkeään asemaan yhteiskunnassa, joka on yhä moniarvoisempi, kompleksinen ja yksilöllisyyttä ihannoiva. Ihmisyys ja ihmisarvo tulisi olla opettajan työn keskiössä. Kasvatusvastuun merkitys opettajan työssä korostuu ja opettajan odotetaan osallistuvan yhä monipuolisemmin oppilaan parhaan tavoitteluun. Kollegiaalisen yhteistyön merkitys kasvaa. Sisällönhallinta ja oman osaamisen kehittäminen säilyvät opettajan työn ytimessä. Mielenkiintoinen ja äärimmäisen haastava opettajan työnkuvaan kuuluva osa-alue oli näkemys opettajasta yhteiskunnan toivottavan suunnan määrittäjänä. (Luukkainen, 2004, s. 302-305) On hyvä pohtia, saavatko opettajat äänensä kuuluviin nykykoulujen muutosmyllerryksessä.

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat opettajan työhön, jota jokainen opettaja tekee omalla persoonallaan. Konkreettisia muutoksia ovat kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääntyminen, missä opettajan tulee toimia alansa asiantuntijana. Muuttunut oppimiskäsitys heijastuu tapaan opettaa. Myös vaade hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa opetuksessa ja toisaalta ymmärtää oppilaiden maailmaa näiden käyttäjänä vaatii opettajalta paneutumista. Luokkakoot ovat kasvaneet ja erilaisten sekä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä luokissa on lisääntynyt kolmiportaisen tuen mallin tulon myötä. Opettajan asiantuntijuutta venytetään myös oppilashuollollisiin toimenpiteisiin osallistuessa. Opettajan työ on myös avoimempaa ja näkyvämpää koulumaailman ulkopuolisille tahoille, mikä saattaa joissain tilanteissa horjuttaa opettajan työn autonomiaa. (Aho, 2011, s. 21)

Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä selvityksessä Opettajat ja opettajankoulutus-suuntia tulevaan tutkijat Jukka Husu ja Auli Toom (2016) tekevät yhteenvetoa kansainvälisestä ja suomalaisesta opettajan työstä ja opettajan koulutusta koskevasta tutkimuksesta. Yhteenvedossa mainitaan kolme globaalisti koulumaailmaa koskevaa muutostrendiä. Opettajien työltä odotetaan tuloksellisuutta ja opettajien osaaminen ja kehittäminen nähdään hyvinvoinnin ja modernin talouden varmistajina. Opetuksen ja oppimisen käsitykset ovat muuttuneet. Opettajan rooli on toimia oppilaan yksilöllisenä ohjaajana ja kannustajana. Tämä vaatii erityistä osaamista, jolloin edelleen opettajan kehittäminen ja kouluttaminen on tärkeää. Viimeiseksi mainitaan oppijoiden joukon valtava vaihtelu ja erilaistuminen sekä toisaalta koulujen ja alueellisten erojen kasvu. (Husu & Toom, 2016, s. 8) Suomalaisessa koulukontekstissa opettajan työn ajankohtaisiksi haasteiksi selvityksessä nousee oppilaiden ja perheiden lisääntynyt moninaisuus, uudenlaiset digitalisaatioon ja tiedon saatavuuteen ja käytettävyyteen liittyvät toimintaympäristöt sekä oppimislähtöisyys opetuksessa. Opettajilta vaaditaan monipuolista osaamista niin sisällön, pedagogiikan, vuorovaikutuksen, hyvinvoinnin kuin työyhteisöjen kehittämisen saralla. (Husu & Toom, 2016, s. 3)

Hellström, Kansanen, Jyrhämä ja Uusikylä (2016) pohdiskelevat opettajan työn tulevaisuutta. Kirjoittajien mukaan koulun uudistaminen on kestoaihe, johon liittyy paljon voimakkaita mielipiteitä sekä toiveita, odotuksia ja jopa paineita. Historian saatossa kouluun on tuotu monia uudistuksia, joista osa on jäänyt hyväksi havaituiksi käytänteiksi ja osa taas haudattu epäonnistuneina kokeiluina. Yhteiskunnan koulutuspoliittiset uudistukset ovat kuitenkin systemaattisia ja jatkuvaan kehitykseen pyrkiviä.

Jotakuinkin samassa linjassa opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen kanssa kirjoittajat mainitsevat suomalaisen koulun uusia haasteita. Näitä ovat muun muassa monikulttuurisuuden lisääntyminen. Kouluissa on kasvava joukko oppilaita, jotka puhuvat eri kieltä ja tarvitsevat tukea opiskeluun. Monikulttuurisuus haastaa myös pohtimaan, millä tavalla koulussa eri kulttuurit kohtaavat ja millä tavalla kunkin uskonto, tavat ja traditiot voidaan huomioida koulun arjessa ja juhlassa. Yhteiskunta ja sitä myötä myös koulu digitalisoituu. Opetuksen apuna erilaiset ja nopeasti kehittyneet laitteet ja sovellukset ovat varmasti mielekäs lisä. Koulujen ja opettajien linjaukset oppilaiden omien laitteiden käytön suhteen vaativat kuitenkin tasapainoilua. (Hellström ym. 2016, Opettajan ammatin tulevaisuus)

Tuorein aivotutkimus on lisännyt ymmärrystä oppimisprosesseista. Jotkut koulun vanhat käytänteet, kuten seisomaan nousu vastattaessa, välituntiulkoilu, lukujärjestyksen noudattaminen, taukojummat, taustamusiikin käyttö sekä retket lähiluontoon ovat uuden tutkimusten valossa erittäin suositeltavia. Kirjoittajat pohdiskelevat lopuksi että, tiedon jäsentäjiä ja oppimaan opettavia sekä koko ikäluokan kokoavaa instituutiota tarvitaan edelleen, vaikka maailman muuttuessa opettajan ja koulun on arveltu tulevan jopa tarpeettomiksi, kun kaikki tarvittava ja haluttu tieto on kenen tahansa saavutettavissa. Suomalaisen peruskoulun muuttumaton idea tarjota tasa-arvoista, tasavertaista ja tasalaatuista opetusta kokonaisille ikäluokille ympäri maan todennäköisesti säilyy. (Hellström, ym., 2016, Opettajan ammatin tulevaisuus)

#### **2.1.4 Opettaja-oppilassuhde**

Kirjallisuudessa opettaja-oppilassuhteeseen viitataan myös pedagogisena suhteena. Kansasen (2004) määritelmässä pedagoginen suhde tarkoittaa kaikkea opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välistä inhimillistä vuorovaikutusta, joka ilmenee opetus- tai kasvatustilanteissa. Koulumaailmaa tarkasteltaessa pedagoginen suhde on lapsen ja aikuisen välinen suhde, jossa aikuisella eli opettajalla on se tieto ja osaaminen, joka oppilaalta vielä puuttuu. Tästä syystä suhde on asymmetrinen, vaikkakin demokraattinen ja tasa-arvoinen. Suhteen taustalla on aina ajatus lapsen parhaaksi toimimisesta. Lapsen paras tuki määritellään eri tavoin eri aikakausina, mutta koulumaailmassa valitseva ihmis- ja oppimiskäsitys toimii määrittävänä tekijänä. Pedagoginen suhde ja sitä ylläpitävä aikuinen, johon lapsi voi luottaa ja tukeutua, on välttämätön lapsen kehitykselle. Tästä syystä suhteen tulee olla vapaaehtoinen ja myönteinen, lasta ei voi pakottaa suhteeseen. On siis huomattava, että joissakin tilanteissa, suostuttelusta ja motivoinnista huolimatta pedagoginen suhde ei onnistu. Tällöin aikuisen tulee toimia lapsen

parhaaksi ja ohjata lapsi toisen aikuisen pariin. Pedagogisessa suhteessa opettaja pyrkii siihen, että lapsi ja nuori kasvaa itsenäiseksi ja täysivaltaiseksi persoonaksi, jolloin opettaja lopulta tekee itsensä tarpeettomaksi. Pedagoginen suhde ei siis ole pysyvä. (Kansanen, 2004, s. 75-78)

Hellström (2008) käsittelee pedagogista suhdetta välittämisen ja kannattelun käsitteiden kautta. Suhteeseen liittyy responsiivisuus eli toiselle avautuminen ja toisen tarpeisiin suuntautuminen. Suhde syttyy spontaanisti ja on omanlaisensa suhde aikuisen ja lapsen välillä. Suhteen määrittelyyn liittyy myös intentionaalisuus, jossa tarkoitus on välittää lapsesta sellaisena kuin tämä on ja sellaisena mikä tästä voi tulla. Pedagogisessa suhteessa opettaja on oppimisen mahdollistaja, kanssaeläjä ja -tekijä sekä vastuullisen aikuisen malli. Opettaja elää mukana oppilaan tilanteissa säilyttäen kuitenkin oman itseytensä. Suhteeseen kuuluu opettajan kyky tulkita tilanteita ja lapsen kokemusta sekä ennakoida hetkeä, jolloin lapsi on valmis kantamaan suurempaa vastuuta. (Hellström, 2008, s. 174-175)

Koulutyöhön kiinnittymistä ja sen ehtoja opettajan näkökulmasta tutkineet Tiina Soini, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Suvi Krista Westling, Elsi Ahonen ja Sanna Järvinen (2012) toteavat, että opettajan sitoutuminen kouluun ja sen oppilaisiin on tärkeä voimavara, jonka avulla opettaja rakentaa mielekästä kasvuympäristöä oppilaille. Opettaja on keskeinen toimija kouluyhteisön arjen rakentajana, siksi tutkimusryhmän esittämä kysymys: entä jos opettaja etääntyy työstään, on kovin oleellinen opettaja-oppilassuhteen kannalta. Opettaja-oppilassuhde rakentuu koulun jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Tämän vuorovaikutuksen laatu on keskeinen tekijä opetuksen onnistumisessa ja perusopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. (Soini, ym. 2012)

Lämmin ja myönteinen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä oppilaan kouluun sitoutumiseen. Vastaavasti kielteisiä tunteita sisältävä ja ristiriitainen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä oppilaan heikkoon kouluun sitoutumiseen. (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rausku-Puttonen & Lerkkanen, 2016) Tutkimuksessa todettiin myös, että opettaja-oppilassuhteen laatu nähtiin erilaisena tyttöjen ja poikien osalta sekä yksilöllisen tuen saannin perusteella. Enemmän tukea saavien oppilaiden opetustilanteisiin liittyi enemmän kielteisiä tunteita, vaikka opettajat määrittelivätkin opettaja-oppilassuhteen lämpimäksi. Opettajan myönteisillä tunteilla taas oli yhteys oppilaan korkeisiin koulutustavoitteisiin tulevaisuudessa. Hyvällä ja lämpimällä opettaja-oppilassuhteella on siis valtavan suuri merkitys, joka opettajan on hyvä tiedostaa. Tutkijat huomauttavat, että lämpimän suhteen muodostaminen vaatii aikaa. Suomalaisessa alakoulussa se on



usein mahdollista, kun sama opettaja yleensä työskentelee saman luokan kanssa useamman vuoden. Huomattava kuitenkin on, että tilanteessa saattaa myös piillä ongelma, jos opettaja-oppilassuhde jostain syystä muodostuu ristiriitaiseksi.

Hannele Cantell (2013) kirjoittaa artikkelissaan, että opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. Opettajaa voi kutsua kohtaamisen ammattilaiseksi, jonka työssä vuorovaikutus päivittäin on runsasta ja monipuolista. Opettajat usein toteavat, että kohtaamiset ovat työn parasta antia, vaikka ne samaan aikaan aiheuttavatkin eniten ristiriitoja ja siten lisäävät työtä. Oppilaiden kohtaamisessa nousevat yleensä esiin ne hankalat ja haastavat tilanteet. Kuitenkin päivään mahtuu valtava määrä hyvin tavallisia ja arkipäiväisiä kohtaamisia, jotka opettajan mielestä ehkä unohtuvat nopeasti. Sille tavalliselle ja ehkä hiljaisellekin oppilaalle ne saattavat kuitenkin olla yksi tärkeä opettaja-oppilassuhteen rakennuspalikka.

## **2.2 Työstressi ja työuupumus**

Työelämä on muuttunut vaativammaksi ja monimutkaisemmaksi. Marja-Liisa Mankan ja Marjut Mankan (2015, s. 27-33) mukaan nykypäivän työuria leimaa kiire, epävarmuus ja työn mielekkyyden kyseenalaistaminen. Tietynlainen kovuus ja armottomuus näkyvät pakkona pärjätä ja pysyä mukana nopeassa muutoksessa ja kehityksessä. Opettajan työn erityispiirre on, että se on ihmissuhdetyötä, jossa oma persoona on työväline. Opettajan ammatti mainitaan usein korkean stressin ammattina, jossa riskinä on jopa työuupumus. (Hakanen, 2004, s. 253) Avaan seuraavissa kappaleissa työstressin ja työuupumuksen käsitteitä yleisellä tasolla sekä opettajan työn näkökulmasta.

### **2.2.1 Työstressi**

"Stressi ei ole pahasta, vaan se on hyvä kehitystä eteenpäin vievä voima, jos sen säätely onnistuu." (Mäkelä, Nislin, Sajaniemi, Suhonen, 2015, Aikuinen - säätöä vaille valmis)

Työperäisen stressin tutkiminen ja siihen johtavien kehityspolkujen selvittäminen on tärkeää, sillä pitkäkestoinen stressi voi aiheuttaa ongelmia yksilön hyvinvoinnille ja terveydelle. On myös todettu, että työperäinen stressi on yhteydessä työsuorituksen heikkenemiseen. Organisaatiolle ja yhteiskunnalle voi koitua taloudellisia menetyksiä, jos työntekijä ei ole työkykyinen. Lisäksi lainsäädäntö Suomessa edellyttää, että työntekijän työolot ovat turvalliset sekä hyvinvointia ja terveyttä edistävät. (Kinnunen & Feldt, 2008, 2.1. Stressi työelämässä)

Stressin käsitettä on tutkittu laajasti. Kinnunen ja Feldt (2008, 2.1.1. Stressin käsite) toteavat, että useiden tutkimusten synteesinä stressi määritellään joko stressitekijöiden, stressireaktioiden tai yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta. Stressitekijät ovat erilaisia ärsykeitä, tapahtumia tai tilanteita, jotka saavat yksilössä aikaan stressireaktion. Stressin tarkastelu vain stressitekijöiden kautta on kuitenkin puutteellista, sillä yksilöiden reaktiot eri tekijöihin voivat vaihdella. Stressireaktiot voivat olla fysiologisia, tunneperäisiä tai käyttäytymisessä ilmeneviä oireita. Ongelmana pelkkien stressireaktioiden tarkastelussa on, että stressin aiheuttaja jää huomioimatta.

Nykytutkimus nojaakin stressin tarkastelussa Kinnusen ja Feldtin (2008, 2.1.1.2. Vuorovaikutusmääritelmä) mukaan pitkälti Lazaruksen jo 60-luvulla aloittamaan tutkimustyöhön, jossa stressiä tarkastellaan stressitekijöiden ja stressireaktioiden välisenä suhteena. Stressireaktio syntyy, kun yksilö arvioi, että jokin tilanne tai tapahtuma saattaa vaarantaa tämän voimavarat tai selviytymiskyvyn. Yksilön antamat merkitykset stressitekijälle ja stressireaktiolle sekä niihin perustuva toiminta ovat määrittävä tekijä tässä tarkastelukulmassa.

Työelämä ja työn tekeminen on nykypäivänä monimuotoista, vaihtelevaa ja vaativaa. Siegrist (2010, s. 269) toteaa artikkelissaan että erilaisia stressin tutkimisen malleja ja teorioita tarvitaan, jotta voidaan ymmärtää työelämän vaatimuksia ja sen ongelmia. Tällöin voidaan kohdentaa interventioita oikeaan paikkaan työelämän parantamiseksi. Mallien ja teorioiden avulla voidaan tunnistaa erilaisia työhön liittyviä kuormittavia tekijöitä, jotka aiheuttavat stressiä, uupumista ja lopulta työuupumusta. Marja-Liisa Manka (2015, Stressiteoriat ja -mallit) kirjoittaa samasta aiheesta ja toteaa, että mallien ja teorioiden avulla voidaan ymmärtää miten stressi syntyy ja kuinka sitä voidaan hallita. On tärkeää huomata, että keinoja vaikuttaa stressin syntyyn on paljon. Erilaisia malleja ja teorioita tarkasteltaessa voi havaita, että ne täydentävät toisiaan. Esittelen seuraavissa kappaleissa muutaman kirjallisuudessa usein toistuvan teorian ja lopuksi Mankan (2015, Yhteenvetoa stressimalleista) yhteenvedon näistä.

#### *Työn vaatimusten ja hallinnan malli*

*(Job demand-control JDC, Karasek & Theorell 1990)*

Työn kuormitusta kuvataan työn hallinnan ja vaatimusten välisellä suhteella. Työ, jossa vaatimukset ovat korkeat ja hallinnan mahdollisuudet vähäiset, koetaan stressiä aiheuttavaksi. Työn korkeat vaatimukset eivät kuitenkaan sinällään tee työstä kuormittavaa, mikäli työntekijä kokee hallitsevansa työhönsä liittyviä asioita.

### *Voimavarojen säilyttämisen malli*

*(Conservation of resources, Hobfoll 1989)*

Mallin mukaan ihmiset pyrkivät saavuttamaan ja säilyttämään itselle tärkeitä voimavaroja. Näitä voimavaroja voivat olla aineelliset (koti, sosioekonominen asema), olosuhteisiin liittyvät (työsuhteen laatu, sosiaalinen tuki), henkilökohtaiset ominaisuudet (itseluottamus, osaaminen) ja energian muodot (aika, raha, tieto). Mallin mukaan stressiä syntyy, kun voimavaroja menetetään tai ollaan vaarassa menettää. Tästä syystä voimavarojen säilyttäminen on oleellisempaa kuin uusien saaminen.

### *Ponnistelujen ja palkkioiden malli*

*(Effort-Reward Imbalance, ERI, Siegrist 1996)*

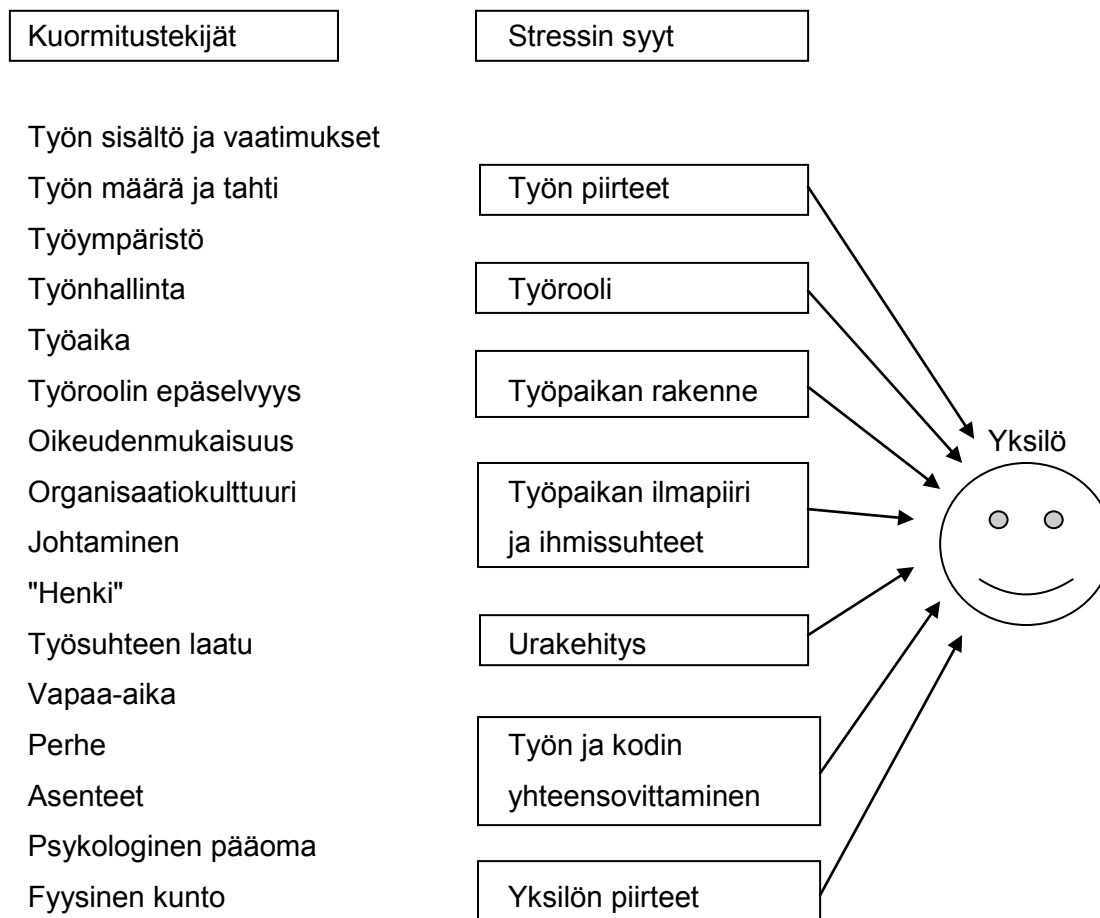
Tämän mukaan työstressiä syntyy, kun työhön liittyvät ponnistelut ovat epäsuhdassa siitä saatuihin palkkioihin. Työntekijän ponnistelut voivat olla ulkoisten vaatimusten ja velvollisuuksien täyttämistä tai sisäisiä omien tulkintamallien täyttämistä ja halua hallita työtään. Työstä saatavat palkkiot ovat palkka, arvostus, eteneminen ja turvallisuus. Stressiä syntyy siis, kun nämä ovat epätasapainossa ja työntekijällä ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa tilanteeseen. Ponnistelut ja palkkiot voivat olla hetkellisesti epätasapainossa myös työntekijän omasta tahdosta, mikäli tämä tavoittelee esimerkiksi etenemistä urallaan.

### *Työn vaatimusten ja työn voimavarojen -malli*

*(Job Demands - Resources, JD-R, Schaufeli & Bakker 2004)*

Työn vaatimusten ja voimavarojen- malli perustuu ajatukseen siitä, että erilaiset työhön liittyvät tekijät voidaan jakaa työn vaatimuksiin ja työn voimavaroihin. Nämä tekijät ovat ammatista riippumattomia. Työn vaatimuksia tässä mallissa ovat esimerkiksi työn määrä, aikataulupaineet, ihmiskontaktit, työympäristö ja vuorotyö. Työn resursseihin kuuluvat palaute, palkkiot, työn hallinta, osallisuus, työturvallisuus ja esimiehen tuki. Mallin mukaan työn vaatimukset ja voimavarat vaikuttavat kahteen erilaiseen motivaatiopolkuun. "Terveiden heikkenemisen polulla" työn vaatimukset kasvavat liian suuriksi ja voivat johtaa terveyden heikkenemiseen sekä uupumisasteisen väsymyksen ja kyynistymisen kautta jopa työuupumukseen. Toisaalta työn resurssit voivat lisätä työntekijän motivaatiota ja työhön sitoutumista, eli viedä "motivaationpolulle". Työn resurssit voivat auttaa puskuroimaan työn vaatimusten aiheuttamaa stressiä.

Manka (2015, Yhteenvetoa stressimalleista) vetää yhteen useita eri teorioita stressin syistä.



Kuvio 3. Yhteenveto stressin syistä eri teorioiden mukaan (Manka, 2015, s. Yhteenvetoa stressimalleista)

Malleja yhdistää ajatus, että stressi syntyy työhön ja työyhteisöön liittyvien piirteiden sekä työntekijän näistä tekemien tulkintojen yhdistelmänä. Myös työntekijän henkilökohtainen elämä ja vapaa-aika ovat merkittävässä roolissa, lähinnä palautumisen näkökulmasta. Useissa teorioissa ja malleissa käytetään voimavaran käsitettä ja stressin nähdään syntyvän, kun työntekijän toiveet ja voimavarat ovat ristiriidassa todellisuuden kanssa. Tällöin siis eri työntekijät saattavat kokea samankaltaiset tilanteet täysin eri tavalla. (Manka, 2015, Yhteenvetoa stressimalleista)

### 2.2.2 Työuupumus

Työuupumus ilmiönä tunnistettiin 1970-luvun lopulla. Alun perin ilmiötä tarkasteltiin sosiaalisena ongelmana eikä niinkään tieteellisenä ilmiönä ja työelämässä ilmiön tunnistamista välteltiin ja olemassa oloa epäiltiin. Käännös ajattelussa tapahtui kuitenkin, kun

tieteellinen kiinnostus aiheen ympärillä lisääntyi. Työuupumus tunnustettiin olemassa olevaksi ilmiöksi sekä tiedostettiin sen aiheuttamat riskit työntekijälle. (Maslach, 1993, s. 19)

Suomenkielisessä kirjallisuudessa työuupumuksesta käytetään termejä työuupumus ja burnout. Käytän tässä tutkimuksessa termiä työuupumus, johon Maslachin (1993) määritelmän mukaisesti uupumusasteinen väsymys sen yhtenä osa-alueena sisältyy.

Christina Maslach on työuupumuksen tutkimuksen pioneereja. Hänen mukaansa työuupumus on psykologinen ilmiö tai syndrooma, joka kehittyy pitkäkestoisen työperäisen stressin seurauksena. (Maslach, 2003, s. 189) Työuupumus ilmenee uupumusasteisena väsymyksenä (exhaustion), kyynistymisenä (cynicism) ja riittämättömyyden tunteena (sense of inefficacy). (Maslach, 1993, s. 26) Työuupumukseen liittyvä tutkimus nykypäivänä perustuu pitkälti edelleen tähän määritelmään. Työuupumus ja työstressi tulee erottaa toisistaan. Stressaavassa tilanteessa yksilö käyttää voimavarojaan ja osaamistaan, joiden avulla selviää tilanteesta ja stressi pysy hallinnassa. Työuupumus taas syntyy, kun voimavarat ehtyvät ja keinot käsitellä stressiä loppuvat. (Hakanen 2004, s. 23)

Maslach (2003 s. 190) näkee, että työuupumuksen moniulotteinen tarkastelu on välttämätöntä, jotta ilmiötä voitaisiin ymmärtää laajemmin kuin vain työperäisen stressin ja uupumisoireiden tutkimuksena. Työuupumusta käsittelevästä kirjallisuudesta ja tutkimuksesta Maslach (1993, s. 27) nostaa esiin teemoja ja käsitteitä, jotka tukevat työuupumuksen moniulotteista tarkastelua. Näitä ovat esimerkiksi uupumukseen liittyvät käsitteet, kuten kuluminen, energian väheneminen, heikentyminen, ehtyminen ja väsyminen. Kyynisyyteen liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi negatiivinen tai asiaton suhtautuminen työssä kohdattaviin ihmisiin, idealismin kadottaminen ja ärtyisyys. Riittämättömyyden tunnetta kuvataan esimerkiksi alentuneella tuottavuudella tai kyvykkyydellä, alentuneella työmoraalilla, vetäytymisellä sekä kyvyttömyydellä selviytyä työtehtävistä.

Uupumusasteinen väsymys on tietenkin välttämätön osa-alue työuupumuksen määrittelyssä, ja arvellaan, että kyynisyys ja riittämättömyyden tunne ovat uupumista seuraavia tunteita, joiden avulla työntekijä yrittää selviytyä työn vaatimuksista. Tarkemmassa tarkastelussa uupumusasteinen väsymys ja kyynistyminen näyttäisivät liittyvän liialliseen työmäärään tai hankaluuksiin työpaikan sosiaalisissa suhteissa. Riittämättömyy-

den tunteet taas syntyvät resurssien puutteesta, joiden avulla työtehtävät voisi suorittaa. (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, s. 404-405 )

Työuupumuksen kehittymiseen johtavia syitä on löydetty useita ja ne voidaan jakaa työn määrällisiin vaatimuksiin, mikä tarkoittaa esimerkiksi, että työtehtäviä on liikaa suhteessa työaikaan ja laadullisiin vaatimuksiin, joita ovat muun muassa työroolien ristiriitaisuus tai epäselvyydet työn suorittamiseen liittyvistä vaatimuksista. Erilaisiin töihin liittyvät omat ammatilliset vaatimuksensa, esimerkiksi ihmisten kanssa työskentelyyn liitetään usein emotionaalinen stressi, joka liittyy ihmisten välisiin kohtaamisiin. Työorganisaation ja johdon toimivuus tai niissä tapahtuvat muutokset voivat myös kuormittaa työntekijää. Lisäksi tutkijat ovat löytäneet useita yksilöllisiä tekijöitä, jotka voivat lisätä työuupumuksen kehittymisen riskiä. Karrikoiden nuoret, naimattomat, korkeasti koulutetut naiset kuuluvat riskiryhmään. Persoonallisuuden piirteistä heikko itsetunto ja kestävyys sekä hallinnan luovuttaminen ja välttelevä selviytymisstrategia ennustavat työuupumuksen kehittymistä. On myös näyttöä, että idealistiset tai epärealistiset odotukset työlle ja omalle suoriutumiselle altistavat uupumukselle (Maslach, ym., 2001, s. 405-407).

Työuupumusta ilmiönä on tutkittu paljon, mutta sen kehittymiseen ja pysyvyyteen liittyvää pitkittäistutkimusta kaivattaisiin lisää. Toppinen-Tanner (2011) osoittaa väitöskirjassaan, että uupumusasteinen väsymys, kyynistyminen ja riittämättömyys eli alentunut ammatillinen itsetunto ovat toisiinsa yhteydessä olevia erilläänkin esiintyviä työuupumuksen rakennusaineita. Pitkittäistutkimuksessa myös todetaan, että työuupumus näyttäisi kehittyvän näiden tekijöiden jatkumona, uupumuksesta kyynistymisen kautta riittämättömyyden tunteisiin. (Toppinen-Tanner, 2011, s. 71) Väitöskirjan keskeinen tulos todensi, että työuupumus on luonteeltaan melko pysyvä tila. Tulosten mukaan aiemmin mitattu uupumus selitti myöhempää uupumusta vielä kahdeksan vuoden jälkeenkin. Huomattavaa on kuitenkin, että pelkät uupumusoireet eivät ennustaneet kyynisyyden tai riittämättömyyden tunteiden kehittymistä pitkällä aikavälillä. Työuupumuksen kehittymiseen tarvittiin uupumusoireiden lisäksi kuormittaviksi koettuja työn tai työyhteisön piirteitä, kuten esimerkiksi työn arvostuksen puute, aikapaine, työroolin epäselvyys ja ristiriidat työyhteisössä (Toppinen-Tanner, 2011, s. 59-62).

Tutkimuksessa selvitettiin myös työuupumuksen yhteyksiä yksilön terveyteen ja työkykyyn. Työuupumus lisäsi yksilön riskiä sairastua mielenterveys-, sydän ja verisuoni- ja tuki- ja liikuntaelinsairauksiin, minkä perusteella Toppinen-Tanner (2011, s. 70) toteaa, että työuupumus on vakava riski yksilön terveydelle ja työkyvylle. Työuupumuksen yh-

teyttä yksilön terveyteen on tutkinut myös Kirsi Ahola (Ahola, 2007). Tulokset työuupumuksen yhteydestä yksilön terveyteen ovat saman suuntaisia kuin Toppinen-Tannerin väitöskirjassa. Aholan (Ahola, 2007, s. 74) mukaan vaikeita työuupumuksen oireita kokeneista 35% koki myös masennusta, 21% ahdistusta ja 10% alkoholiriippuvuutta. Tuki- ja liikuntaelinsairauksia esiintyi 47%, ja sydän- ja verisuonisairauksia 28% työntekijöitä, jotka olivat kokeneet vaikeita työuupumuksen oireita.

Vaikka työuupumukseen liittyykin erilaisia terveysongelmia ja sairauspoissaoloja, ei työuupumus löydy kansainvälisestä tautiluokituksesta. Ulla Kinnunen ja Marja Hätinen (2008, 2.2.4. Työuupumus ja masennus) kirjoittavat, että työuupumus luokitellaan Z-diagnoosiryhmään, johon sisältyvät kaikki luokittelemattomat tekijät, jotka vaikuttavat yksilön terveydentilaan ja työkykyyn. Z-diagnoosi oikeuttaa kuitenkin vain lyhytaikaisiin sairauslomiin, mikä työuupumuksen yhteydessä on ongelmallista, sillä palautuminen ja toipuminen työkykyiseksi on pitkä prosessi. Tästä syystä työuupumus luokitellaan mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöksi ja diagnoosi on useimmiten masennus. Mielenterveyden häiriöistä masennus on yleisin työkyvyttömyyden aiheuttaja. Nykypäivän työelämässä tämä korostuu, sillä masennusoireet vaikuttavat sekä kognitiiviseen että sosiaaliseen suoriutumiseen. Kirjoittajat toteavat kuitenkin, että sairausloman syitä kirjattaessa olisi tärkeää merkitä työuupumus ainakin sivudiagnoosiksi, jotta hoitosuunnitelma ja interventiot olisi mahdollista kohdistaa oikein. Useissa tapauksissa työuupumukseen liittyy masennusoireita, vaikka on epäselvää kumpi kehittyy ensin. Joka tapauksessa työuupumus johtuu työstä ja ainakin alunperin liittyy työhön. Masennus ulottuu kaikille elämän osa-alueille. (Kinnunen & Hätinen, 2008, 2.2.4. Työuupumus ja masennus)

### **2.2.3 Stressin ja työuupumuksen esiintyminen opettajan työssä**

Kyriacou (2001, s. 27) oli ensimmäinen tutkija, joka käytti termiä opettajan stressi teollisessa artikkelissa 70-luvun lopulla. Sitä ennen opettajan työhön liittyviä vaikeuksia oli kuvailtu muun muassa turhautumisena, harmituksena, ahdistuksena ja jännityksenä. Opettajan ammatin vaatimukset tunnustetaan ja todetaan, että kyseessä on korkean stressin ammatti.

Rudow (1999, s. 38) totesi vuosituhaten vaihteessa usean tutkimuksen pohjalta, että opettajan stressi ja myös työuupumus ovat kasvava ongelma. Hänen mukaansa maailmanlaajuisesti 60-70% opettajista kokee stressin oireita. Työuupumuksen oireita taas ilmenee 30% opettajista.

Hollantilaisessa tutkimuksessa vertailtiin opettajien työuupumuksen yleisyyttä muihin sosiaalialan ammatteihin, kuten psykologeihin, lääkäreihin, sosiaalityöntekijöihin, hoitajiin ja hoivaajiin. Tutkimuksessa todettiin, että opettajat ovat erityisen haavoittuvaisia kokemaan työuupumuksen oireita ja työuupumus oli opettajien joukossa yleisempää kuin muissa tutkituissa ammattiteissa. (De Heus & Diekstra, 1999, s. 274-275)

Englantilaisen tutkimuksen mukaan opettajan ammatti löytyy kuuden stressaavimmaksi koetun ammatin joukosta. Opettajan lisäksi näitä ammatteja ovat ambulanssityöntekijät, sosiaalityöntekijät, asiakaspalvelijat, vanginvartijat sekä poliisit. Tutkijat arvelevat emotionaalisen työn olevan merkittävin selitystekijä koetun stressin taustalla. (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005, s. 182-184)

Jari Hakanen (2004) viittaa väitöskirjassaan useisiin kansainvälisiin tutkimuksiin ja toteaa, että opettajan ammatti on korkean stressin ammatti. Opettajilla esiintyy työuupumusta ja uupumusasteista väsymystä sekä kyynistymistä enemmän kuin muissa ammattiryhmissä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös suomalaisista tutkimuksista, joissa opetuslalla työskentelevien keskuudessa työuupumus on yleisempää kuin muilla ihmissuhdetyötä tekevillä tai muilla ylemmillä toimihenkilöillä. (Hakanen, 2004, s. 253)

Opetushallituksen teettämässä raportissa Jussi Onnismaa (2010) tekee katsauksen opettajan työhyvinvointia koskeviin tutkimuksiin vuosilta 2004-2009. Raportin mukaan erittäin paljon tai melko paljon stressiä kokevien opettajien määrä on vähentynyt. Suomalaisittain positiivista on, että kansainvälisessä vertailussa keskimäärin suomalaiset opettajat jaksavat ja voivat paremmin työssään. Toisaalta kuitenkin koulutuslalla työskentelevistä 6% kokee työnsä erittäin raskaaksi ja 44% melko raskaaksi, mikä on enemmän kuin muilla aloilla keskimäärin. (Onnismaa, 2010, s.16) Raportin mukaan opetuslalla työskentelevät kokivat terveytensä ja työkykynsä hyväksi ja poissaoloja työpaikalta oli vähän. Työsuojelun näkökulmasta parannettavaa oli kuitenkin työhyvinvoinnin johtamisessa ja henkisen työn kuormittavuuden hallinnassa. (Onnismaa, 2010, s. 12) Parannuksia kaivataan siis työn alueille, jotka voivat osaltaan ehkäistä työstressiä ja työuupumuksen kehittymistä.

OAJn työolobarometri teetetään kahden vuoden välein ja mukana on kaikki Suomessa opetuslalla työskentelevät. Yleisesti ottaen tulokset ovat huolestuttavia. Työn kuormitustekijöitä on liikaa, työaika ei riitä työtehtäviin, työkyky on heikentynyt ja terveydelle vaarallista työstressiä koetaan enemmän kuin muilla aloilla. (Länsikallio ym., 2018, s.



2) Raporttia tulkitessa on kuitenkin huomattava, että ammatillisten oppilaitosten, aikuis-koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen tulokset vaikuttavat raportin tuloksiin synkentä-en tilastoja huomattavasti. Tosin vaikka tuloksia tarkastelee vain peruskoulun opettaji-en näkökulmasta, kokemukset liian suuresta työkuormasta ja työstressistä ovat melko yleisiä. Peruskoulun opettajista yli puolet kokee, että töitä on liikaa melko usein tai liian usein. Työstressiä kokee melko usein tai erittäin usein 40% vastaajista (Länsikallio ym. 2018, s. 9 ja 19).

## 2.3 Työhyvinvointi

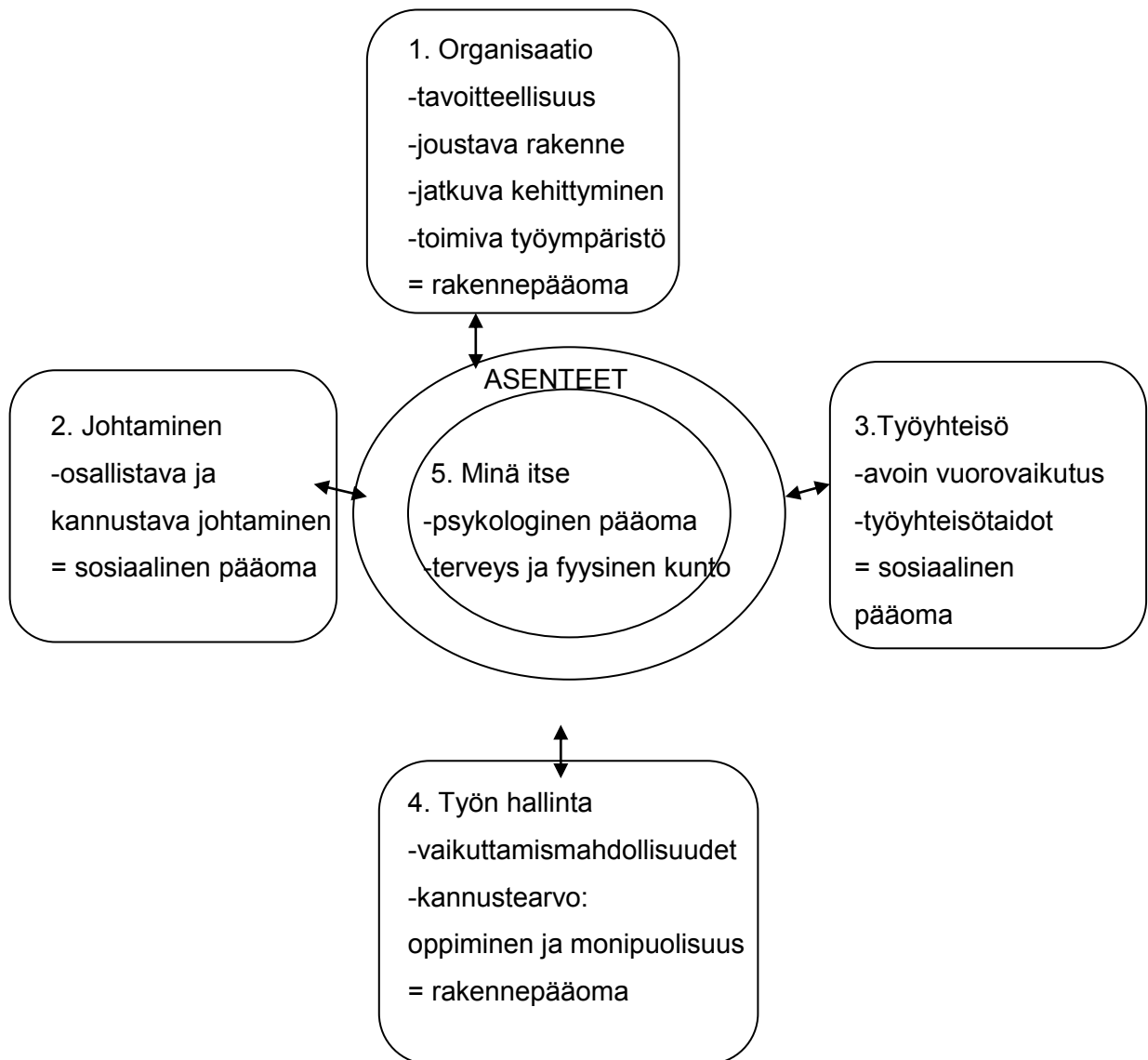
Vaikka nykypäivän työelämä on vaativaa, suurin osa työntekijöistä voi hyvin ja selviytyy sekä työstään että arjestaan. Siksi on tärkeää, että työelämän tutkimuksessa keskity-tään selvittämään myös hyvinvoinnin näkökulmaa. On voitava tunnistaa ja nimetä työ-hyvinvointiin liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2008, 2.3. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin) Jos työtä tutkitaan kiel-teisestä pahoinvoinnin ja stressin näkökulmasta, tulokset myös kertovat pahoinvoinnis-ta ja stressistä. Mikäli halutaan löytää hyvinvointia, on näkökulma suunnattava siihen. (Mäkikangas ym., 2008, 2.3.3. Johtopäätökset) Näkemys pätee tietenkin myös opetta-jan työhön. OAJ:n työolobarometrissa 63% peruskoulun opettajista on melko tai erittäin tyytyväisiä työhönsä, (Länsikallio ym. 2018, s.26) mikä on selkeä enemmistö. Kuitenkin raportissa keskityttiin nostamaan kielteiset havainnot ensisijaisesti esille. Tämä on toki välttämätöntä, jotta niihin voidaan puuttua. Opettajan työn positiiviset puolet, kuten sen merkityksellisyys ja opettajien vahva sitoutuneisuus jäivät vähemmälle huomioille. Avaan seuraavissa kappaleissa yleisiä työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä sekä hyvin-vointia opettajan työssä.

### 2.3.1 Työhyvinvoinnin määrittelyä

Työhyvinvoinnin tutkimuksen näkökulma on aiemmin keskittynyt pahoinvoinnin, stres-sin ja työuupumuksen tutkimukseen. Kärjistäen voidaan ajatella että jos työntekijä ei kärsi stressistä tai työuupumuksesta, hän voi hyvin. Työhyvinvointia on tarpeellista tar-kastella kuitenkin myös positiivisen näkökulman kautta, jotta voidaan ymmärtää käsit-teen monisyisyys. Määrittelyn avuksi on syntynyt käsitteitä, kuten työtyytyväisyys, työsi-toutuneisuus ja työn imu. (Kinnunen & Feldt, 2008, 2. Hyvinvointi työssä)

Marja-Liisa Manka ja Marjut Manka (2016, s. 75) kirjoittavat, että työhyvinvointi näh-dään usein vain työntekijän työterveytenä ja työkykykynä. Käsitettä tulisi kuitenkin laa-jentaa. Työntekijän hyvinvointia tarkastellaan arkisen työn sujumisen kautta sekä arvi-

oidaan, minkälaisia voimavaroja työntekijällä on käytettävissään. Työhyvinvointiin vaikuttavat organisaation toimintapa ja johtaminen, ilmapiiri, työ ja työntekijä itse. Se on siis moniulotteinen ja systeeminen kokonaisuus, johon vaikuttavat monet tekijät. Alla olevassa kuviossa on Mankan & Mankan (2016, s. 76) laatima malli, jossa on eritelty työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Malli on yhteenvetoa useista eri työhyvinvointiin liittyvistä malleista.

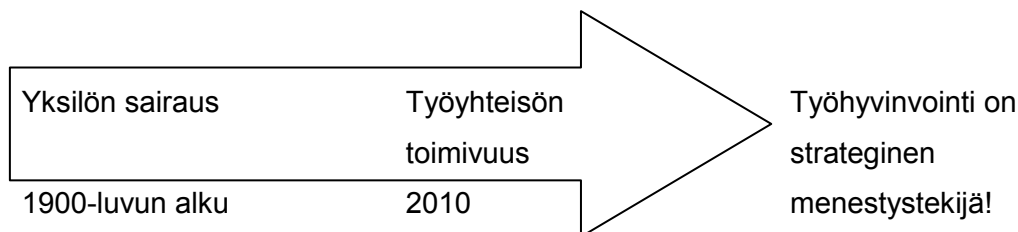


Kuvio 4. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät (Manka & Manka, 2016, s. 76)

Mallissa eri tekijät tuottavat työn rakenteisiin tai sosiaalisiin tekijöihin liittyvää pääomaa, josta työntekijöiden hyvinvointi rakentuu. Työorganisaation tavoitteellinen ja kehittyvä toiminta sekä toimiva työympäristö ja joustavat rakenteet kasvattavat rakennepääomaa. Rakennepääomaa kasvattavat myös työntekijöiden mahdollisuudet hallita ja vai-

kuttaa työnsä tavoitteisiin ja pelisääntöihin. Sosiaalisella pääomalla kirjoittajat tarkoittavat työyhteisön henkistä tilaa. Tähän vaikuttavat johtaminen sekä työyhteisön ilmapiiri. Mallin keskiössä on työntekijä, jonka omaan hyvinvointiin vaikuttavat ennen kaikkea omat tulkinnat ja asenteet työstään ja siihen vaikuttavista tekijöistä. On myös todettu, että työntekijän psyykkinen ja fyysinen kunto vaikuttavat työhyvinvoinnin kokemuksiin. (Manka & Manka, 2016, s. 76) Malli osoittaa, että työhyvinvointi on moniulotteinen ja systemaattinen kokonaisuus, johon vaikuttavat monet asiat. On myös huomattava, että työyhteisöjen sisällä työntekijöiden kokemukset työhyvinvoinnista voivat olla hyvin erilaisia. Usein kuitenkin hyvä ja positiivinen ilmapiiri työpaikalla synnyttää lisää hyvää. (Manka, 2014, s. 77)

Työhyvinvoinnin tutkimuksella on pitkä perinne. Alunperin tutkijoiden mielenkiinnon kohteena olivat työntekijän fyysiseen terveyteen liittyvät tekijät, minkä jälkeen pääpaino oli työntekijän henkisen hyvinvoinnin ongelmassa. 2000-luvulle tultaessa on pyritty löytämään keinoja, joilla hyvinvointia on pyritty edistämään työyhteisöjen toimivuuden ja hyvinvoinnin kautta. Nykypäivänä nähdään, että hyvinvoiva työntekijä on menestyvän organisaation käyntikortti. (Manka, 2014, s. 55)



Kuvio 5. Työhyvinvoinnin tutkimuksen kehittyminen (Manka, 2014, s. 55)

Manka & Manka (2016, s. 38-39) viittaavat työterveyslaitoksen ja sosiaali- ja terveysministeriön arvioihin ja toteavat, että työhyvinvoinnin laiminlyönti maksaa yhteiskunnalle vuosittain miljardeja. Kustannukset koostuvat sairauspoissaoloista, ennenaikaisista eläkkeistä, työtapaturmista sekä terveyden- ja sairaanhoitokuluista. Samasta syystä työhyvinvointiin panostaminen on myös organisaatioille taloudellisesti kannattavaa. Talousaspektin lisäksi nähdään, että työhyvinvointiin panostaminen lisää organisaatioiden tuloksellisuutta, pidentää työuria, helpottaa muutosten läpivientiä sekä edistää työntekijöiden asennetta ja organisaatiokäyttäytymistä. (Manka & Manka, 2016, s. 56)

### 2.3.2 Työtyytyväisyys, työsitoutuneisuus ja työn imu

Nykytutkimus psykologian alalla painottaa positiivisen psykologian näkökulmaa, jossa katse on siirretty ihmisen myönteisten voimavarojen ja asenteiden sekä näiden ennakoinnin tarkasteluun. Tähän suuntaukseen nojaavat myös työhyvinvoinnin käsitteet työtyytyväisyys, työsitoutuneisuus ja työn imu. (Mäkikangas ym., 2008, 2.3. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin)

Mäkikangas ym. (2008) toteavat, että työtyytyväisyys on vanhin ja eniten tutkittu alue työhyvinvoinnin myönteisessä tarkastelunäkökulmassa. Työtyytyväisyyttä tutkittaessa mitataan yksinkertaisesti missä määrin työntekijät pitävät (työtyytyväisyys) tai eivät pidä (työtytymättömyys) työstään tai joistain sen osa-alueista. Tyytyväisyyttä mitattaessa on mielekästä tutkia työn eri osa-alueita. Työntekijä voi yleisesti arvioiden olla tyytyväinen työhönsä, vaikka jokin yksittäinen osa-alue aiheuttaisikin tyytymättömyyttä. Varhaisessa työtyytyväisyystutkimuksessa pääpaino oli selvittää tyydyttääkö työ yksilön tarpeet, kun taas uudempi tutkimus tarkastelee työtyytyväisyyttä yksilön itse asettamien tavoitteiden ja niiden saavuttamisen kautta. Nykytutkimuksessa työtyytyväisyyden mittaaminen sisältyy muihin tutkittaviin työhyvinvoinnin alueisiin. (Mäkikangas ym., 2008, 2.3.2.1. Työtyytyväisyys)

Työsitoutuneisuus on myös peruskäsitteitä työhyvinvoinnin tutkimuksessa ja se on ollut käytössä jo 1960-luvulta asti. Mäkikangas ym. (2008, 2.3.2.2. Työtyytyväisyys) kirjoittavat, että työsitoutuneisuuden määritelmäksi on vakiintunut Kanungon (1982) mukaan yksilön samaistuminen työhön. Työroolista ja työstä muodostuu keskeinen osa yksilön minäkäsitystä ja elämää. Mitä paremmin työ tyydyttää yksilön tarpeita, kuten itsensä toteuttaminen sekä itsenäisyys ja vastuullisuus työssä, sitä korkeampaa sitoutuminen on. Työsitoutuneisuuden käsitettä voidaan tarkastella eri ulottuvuuksien kautta. Työhönsä sitoutuneet työntekijät ovat yleensä tyytyväisempiä työhönsä kuin vähemmän sitoutuneet. Tässä piilee kuitenkin riski: sitoutuneiden työntekijöiden riski uupua on suurempi kuin vähemmän sitoutuneiden. Nykyajan työelämässä, jossa määräaikaisten ja projektiluontoisten työt ovat arkipäivää, työntekijä sitoutuu todennäköisemmin omaan uraansa kuin työorganisaatioon. (Mäkikangas ym., 2008, 2.3.2.2. Työsitoutuneisuus) Opettajan työn näkökulmasta, oppilaat ovat nähdäkseni merkittävä sitouttava tekijä.

Työn imu on Hakasen (2004, s. 28) suomentama käsite englanninkielisestä termistä "work engagement". Alkuvaiheen tutkimuksessa työn imu ja työuupumus nähtiin vastakkaisina ilmiönä. Työuupumus kuluttaa työntekijän työn imun ja työhön sitoutumisen

loppuun. Innostava, merkityksellinen ja haastava työ muuttuu epämiellyttäväksi, merkityksettömäksi ja tylsäksi. Energia muuttuu uupumukseksi, sitoutuminen kyynisyydeksi ja tehokkuus ja osaaminen riittämättömyyden tunteeksi. (Maslach ym., 2001, s. 416) Schaufeli on kuitenkin jatkanut työn imun käsitteen määrittelyä laajemmaksi kuin vain työuupumuksen vastakohtaksi. Määritelmän mukaan työn imu on pysyvä, positiivinen tila, johon sisältyy työntekijän tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen työhön. Työuupumusta ja työn imua tulisikin siis tarkastella vastakohtien sijaan rinnakkaisina ilmiöinä. (Maslach ym., 2001, s.417) Hakasen (2004, s.232) määritelmässä tarmokkuus tarkoittaa energisyyttä, sinnikkyyttä, jaksamista ja periksi antamattomuutta. Omistautuminen nähdään innostuksena ja ylpeytenä omasta työstä sekä sen merkitykselliseksi kokemisena. Uppoutuneisuus tarkoittaa syvää paneutumista työhön sekä siitä nauttimista, jolloin ajan kulu ja muu ulkopuolinen unohtuu. Työhyvinvoinnin tarkastelu myös positiivisesta näkökulmasta on tärkeää. On hyvä muistaa, että työntekijä voi samanaikaisesti olla innostunut, tyytyväinen ja sitoutunut työhönsä, vaikka jokin sen osatekijöistä kuormittaisikin. (Hakanen, 2004, s. 253)

### **2.3.3 Hyvinvointi opettajan työssä**

Opettajan hyvinvointiin panostaminen on tärkeää, sillä opettaja on koulun tärkein resurssi. Jos opettaja ei voi työssään hyvin, kuinka voimavarat riittävät oppilaiden opettamiseen ja kasvattamiseen. (Maslach & Leiter, 1999, s. 303) Onnismaan (2010, s. 55) opettajien työhyvinvointia koskevan tutkimuskatsauksen yhteenvedossa todetaan, että opettajien työhyvinvointi ja koulun hyvä ilmapiiri heijastuu oppilaiden hyvintointiin, kouluihittyvyyteen ja opetuksen laatuun.

Hakanen (2004, s. 253) nojaa väitöskirjassaan useiden tutkijoiden näkemyksiin ja toteaa, että suuri joukko opettajista on tyytyväisiä työhönsä ja kokee sen palkitsevaksi. Opettajan työtä tulisi siis tarkastella aktiivisena ja haasteellisena ammattina, johon liittyy vahva autonomia. Enemmistö opettajina työskentelevistä todennäköisesti liikkuu työhyvinvointinsa suhteen jonkinlaisessa välimaastossa. Välillä työ on antoisaa ja palkitsevaa, toisinaan uuvuttavaa ja kuluttavaa. Omassa tutkimuksessaan Hakanen on tutkinut opetusalan organisaatiossa työskentelevien kokemaa työn imua. Tutkimukseen osallistui kaikkia opetusalan organisaation edustajia, mutta selkeä enemmistö oli luokan- tai aineenopettajia. (Hakanen, 2004, s.232) Tuloksissa todettiin, että organisaatiossa koettiin työn imua. Työn imun osa-alueita tarkasteltaessa tarmokkuus ja omistautuminen esiintyivät voimakkaammin kuin uppoutuminen työhön. (Hakanen, 2004, s. 242-243). Tuloksista voisi päätellä, että opetusalan organisaatiossa työ koetaan merkitykselliseksi ja tärkeäksi ja työntekijät ovat sitoutuneita. Työhön uppoutumisen vähyyttä

tuloksissa voisi mahdollisesti selittää sillä, että opettajan työ on läpi päivän melko hektistä. Koulupäivän kulkua ohjaa tietty aikataulu, jota on noudatettava. Opettaja ei siis voi unohtaa ajan kulua koulupäivän aikana.

Onnismaan (2010, s. 13-14) raportissa todetaan, että vuosien 2004-2009 aikana tehtyjen tutkimusten mukaan selkeä enemmistö opettajista koki työpaikan ilmapiirin hyväksi, vapautuneeksi ja mukavaksi. Ilmapiiri nähtiin kannustavana ja uusia ideoita tukevana. Työympäristö oppilaitoksissa koettiin turvalliseksi ja myös hyväksi kasvuympäristöksi oppilaille. Myös tyytyväisyyteen liittyvät tulokset olivat positiivisia. Yli puolet opettajista on tyytyväisiä työhönsä ja mahdollisuuksiin vaikuttaa itseään koskeviin asioihin työssä. Vahvuutta, tarmokkuutta ja innostusta koki n. 80% opettajista.

Tuoreemmassa selvityksessä, TALIS 2018 (Taajamo & Puhakka 2019, s. 18), tutkittiin peruskoulun opettajia vuosiluokilla 7-9. Satunnaisotannalla mukaan otettiin 150 suomalaista yläkoulua ja n. 2500 opettajaa. Alakoulujen opettajia ei siis tässä tutkimuksessa ole mukana, mutta suomalaisen opettajan ajatuksista omasta työstään selvitys kuitenkin kertoo. Tulokset esittävät opettajan ajatukset omasta työstään varsin positiivisina. Tulosten yhteenvedossa todetaan, että opettajat ovat tyytyväisiä ja valitsisivat ammatin myös uudelleen, he luottavat omiin kykyihinsä ja suoriutumiseensa, minkä lisäksi voimaa jää opetuksen ja uusien ideoiden kehittelyyn. Opettaja-oppilassuhteet koetaan toimiviksi ja opettajat ovat kiinnostuneita oppilaiden asioista ja hyvinvoinnista. Lisäksi omaa työtä arvostetaan ja todetaan, että myös muut arvostavat. Opettajan ammatti nähdään kiinnostavana ja suosittuna vaihtoehtona nuorten keskuudessa. (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 5-6) Työn merkityksellisyyden kokemuksesta kertoo, että selkeä enemmistö opettajista on valinnut opettajan ammatin seuraavista syistä: "lasten ja nuorten kehitykseen vaikuttaminen", "oma panos yhteiskunnalle" ja "sosiaalisesti epäedullisessa asemassa olevien oppilaiden tukeminen". Toisaalta opettajan työn valintaan on monella vaikuttanut myös käytännölliset asiat, kuten "turvattu työ", "takaa varman toimeentulon", "työaika sopii henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen" ja "tarjoaa vakaan työuran". (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 61) Nykyisessä työelämässä, johon liittyy paljon epävarmuutta määräaikaissuhteineen ja projekteineen, työn vakaus ja jatkuvuus luo turvallisuuden tunnetta, mikä saattaa hyvinkin olla työhyvinvointia lisäävä tekijä. Tyytyväisyyttä selvitettiin väittämillä "olen tyytyväinen tekemiseeni", "olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen työhöni", "nautin työstäni" ja "suosittelisin koulua työpaikkana". Yli 80% opettajista oli väittämien kanssa samaa mieltä. (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 63)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n barometrissä (Länsikallio ym. 2018) opettajien työhyvinvointi näyttäytyy melko erilaisessa valossa kuin Talis 2018-selvityksessä. Työolo-barometriin on kuitenkin vastannut kaikilla koulutusaloilla työskentelevät opettajat. Kun tuloksia tarkastelee vain peruskoulun opettajien osalta, näyttävät ne enemmän samankaltaisina kuin Talis 2018-selvityksestä saadut. Peruskoulun opettajista 53% on melko tyytyväisiä ja 10 % erittäin tyytyväisiä työhönsä. Lisäksi kaikista vastaajista yli 80% kokee, että työssä pääsee käyttämään tietojansa ja taitojaan, eli työn haastavuus katsotaan sopivaksi ja 63% kokee, että työssä on mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kehittymiseen. Lopuksi todetaan, että 67% opettajista koki innostusta työstään, mikä on niukasti yli suomalaisen työelämän keskiarvon. (Länsikallio ym. 2018, s.26)

## **2.4 Mikä opettajaa kuormittaa?**

Opettajan työtä kuvataan usein korkean stressin ammatiksi. (mm. Rudow 1999, De Heus & Diekstra 1999, Johnson ym. 2005, Hakanen, 2004) Tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä useita erilaisia opettajaa kuormittavia tekijöitä ja opettajan työn voimavaroja. Eri tutkijat painottavat eri asioita ja tarkastelevat aihettaan erilaista näkökulmista ja teoreettisista viitekehyksistä. Opettajan työ vaatimuksineen on melko samankaltaista koulusta ja maasta riippumatta, jolloin tutkimusten tulokset ovat hyödynnettävissä ainakin jossain määrin kaikkialla. Tutkimustieto aiheen ympärillä on tärkeää, jotta koulujen tärkein resurssi eli opettaja, jaksaa tehdä työtään oppilaidensa parhaaksi. (Maslach & Leiter, 1999, s. 303) Opettajan työ, siihen liittyvät stressitekijät ja työuupumuksen kehittyminen ja toisaalta voimavarat ja työn imu, on moniulotteinen ilmiö. Sen tutkiminen on haastavaa ja parhaimmillaankin tutkimuksissa voidaan löytää näyttöä vain jostakin osalueesta. Esittelen seuraavissa kappaleissa opettajan työn voimavaroja ja kuormittavia tekijöitä. Jälkimmäisessä kappaleessa keskityn tarkastelemaan asiaa opettaja-oppiassuhteen näkökulmasta.

### **2.4.1 Opettajan työn vaatimukset ja voimavarat**

Maslach & Leiter (1999, s. 296-302) ovat mallintaneet opettajan työuupumuksen kehittymiseen liittyviä tekijöitä. Työuupumuksen kehittymiseen tai siltä suojaamiseen vaikuttavat opettajan kokema sosiaalinen tuki, työtehtävien laatu sekä kouluorganisaatioon piirteet. Ulkopuolisia, opettajan vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa olevia tekijöitä ovat koulun tapoja ja ympäristöä ohjaavat politiikka, talous ja käytänteet. Sisäiset tekijät, kuten persoona, luonne ja omat voimavarat ovat kunkin opettajan käytettävissä olevia yksilöllisiä välineitä. Yllä luetellut tekijät vaikuttavat opettajan jaksamisen ja hyvinvoinnin kautta opettajan käytökseen ja siihen kuinka hän kohtaa oppilaat, oppilaiden

vanhemmat ja kollegat. Tämä taas vaikuttaa näiden käsityksiin ja arvioihin opettajan toiminnasta. Oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden käytös taas heijastuu opettajan jaksamiseen ja hyvinvointiin.

Opettajan stressin käsitteeksi nostaneen Kyriacoun tutkimuksen (2001, s. 29) mukaan opettajan työssä kuormittavat huonosti motivoituneiden oppilaiden opettaminen, kurin ylläpitäminen, aikapaine ja työn määrä, muutoksista selviäminen, arvioinnin kohteena oleminen, ristiriitaiset kohtaamiset kollegoiden kanssa, itsetunnon ongelmat sekä oman aseman epävarmuus koulussa, koulun hallinnon ja johdon heikkous, työroolin ristiriidat ja huonot työolot. Kyriacou (2001, s. 30) ehdottaa keinoja, joiden avulla opettaja voi hallita stressiä. Tämän mukaan ongelmat on hyvä pyrkiä pitämään perspektiivissä. Ongelmatilanteet tulisi kohdata aktiivisella otteella, mutta välttää yhteenottoja. Lisäksi tunteet tulisi pitää kurissa ja suunnitella ja ennakoida asioita mahdollisimman hyvin. Oman jaksamisen rajojen tunnistaminen on tärkeää. Työasiat tulisi jättää työpaikalle ja koti varata rentoutumiseen ja itselle mielekkäiden asioiden tekemiseen.

Esimiehen tuki, mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön, innovatiivisuus, informaation kulku, työn arvostus ja työorganisaation hyvä ilmapiiri ovat Bakkerin, Hakasen, Demeroutin ja Xanthopoloun (2007, s. 278) tutkimuksessa mainittuja opettajan työn resursseja. Opettajan työn kuormittavan tekijänä mainitaan vain hankalasti tai huonosti käyttäytyvät oppilaat ja näiden hallinta. Bakkerin ym. (2007, s. 279) tutkimuksen tavoitteena oli testata työn vaatimusten ja työn resurssien mallin lujuutta opettajan työn kontekstissa. Tulokset osoittavat, että yllämainitut resurssit ja vaatimukset todella liittyvät opettajan työhön ja ne vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin joko vahvistaen tai heikentäen sitä. Merkittävä löydös oli, että työn resurssien merkitys on erityisen suuri silloin, kun opettaja kokee työn stressaavaksi.

Norjalaiset tutkijat Skaalvik & Skaalvik (2009, 2011 ja 2017) ovat tutkimuksissaan käsitelleet samoja stressitekijöitä kuin yllä mainitut ja selvittäneet näiden yhteyksiä opettajien työuupumuksen eri osa-alueiden kehittymiseen, työhyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen sekä työssä pysymiseen. Aikapaineet näyttävät olevan yhteydessä uupumusasteisen väsymisen kokemiseen. Opettajan ja vanhempien välisessä suhteessa ilmenevät hankaluudet taas saattavat aiheuttaa kynnistymisen tunteita sekä alentunutta ammatillista itsetuntoa. (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 518) Opettajien kokemaa työtyytyväisyyttä edisti koulun arvojen yhteneväisyys omien kanssa, koulujohdolta saatu tuki, kollegoiden väliset hyvät suhteet, asialliset suhteet oppilaiden vanhempiin sekä opettajan oma tunne kuulumisesta työyhteisöön. Työtyytyväisyyttä taas alensi aikapaine, ku-



rinpidolliset ongelmat sekä näistä johtuvat stressi ja uupumus. (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 1034) Työtyytyväisyyden kokeminen puolestaan lisäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluyhteisön kanssa sekä halua jatkaa opettajan työssä. (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 1029) Koulun ja opettajan arvojen yhteneväisyyden tärkeys nousee esiin myös tutkimuksessa, jossa selvitettiin koulun tavoiterakenteen yhteyttä opettajan minäpystyvyyden tunteeseen, työtyytyväisyyteen sekä uupumusasteisen väsymyksen kokemukseen. (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 152) Kouluissa, joissa painotetaan oppilaiden saavutuksia ja testituloksia ja kannustetaan kilpailuun, koettiin työmäärä suureksi, mikä johti uupumiseen sekä haluun jättää työpaikka. Oppimaan oppimista, oppilaan omaa edistymistä ja ymmärrystä painottavissa kouluilla opettajien työtaakka pysyy kohotuullisena, minäpystyvyyden tunteet ovat hyvällä tasolla ja opettajat haluavat pysyä työssään. (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 152)

Opettajan työhön liittyvät sosiaaliset kohtaamiset voivat olla palkitsevia tai kuormittavia. Yli puolet kohtaamisista ovat opettajan hyvinvointia edistäviä. Tutkijoiden mukaan merkittävimmät opettajan työhön liittyvät kohtaamiset ovat opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, opettajayhteisön vertaistuki ja huoltajan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde. Opettajan hyvinvointi rakentuu haastavissa sosiaalisissa tilanteissa koulupäivän aikana ja opettajan oma toiminta ja onnistuminen näissä tilanteissa määrittää hyvinvoinnin kokemuksen. (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010, s. 735) Ongelmat opettaja-oppilassuhteissa aiheuttavat työuupumuksen ulottuvuuksista alentunutta ammatillista itsetuntoa. Työyhteisön ongelmat taas näyttävät olevan yhteydessä kynnistymisen tai vieraantumisen tunteisiin. (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011, s. 1104) Opettajan kokema uupumus ja vieraantuminen opettajayhteisöstä ja riittämättömyyden tunne opettaja-oppilassuhteissa ovat läheisiä ilmiöitä, mutta kuitenkin erillisiä konstruktioita. Tämän ajatuksen pohjalta on hahmoteltu käsite opettajan työuupumuksesta sosio-kontekstuaalisena ilmiönä. (Pietarinen, Pyhältö, Soini & Salmela-Aro, 2013, s. 77)

Yllä on esitelty pääasiassa ulkoisia opettajan työn stressitekijöitä. Kokkinos (2007) on tutkimuksessaan selvittänyt työuupumuksen, opettajan persoonallisuuden piirteiden ja erilaisten työn stressitekijöiden yhteyttä. Tutkimuksen tavoitteena oli siis ulkoisten tekijöiden lisäksi selvittää minkälaisia yksilöllisiä tekijöitä opettajilla on apunaan stressin käsittelyssä. Tulosten mukaan sekä ulkoiset että opettajan yksilölliset tekijät olivat yhteydessä työuupumuksen kehittymiseen. Persoonallisuuden piirteistä neuroottisuus ja ulkoisista tekijöistä käytösongelmien ja aikataulun hallinta olivat vahvimmin yhteydessä kaikkiin työuupumuksen ulottuvuuksiin. (Kokkinos, 2007, s. 229)

Opettajan yksilöllisten voimavarojen, kuten selviytymisstrategioiden ja persoonallisuuden piirteiden vaikutuksia työuupumuksen kehittymiseen ja stressaavien tilanteiden käsittelyyn tuovat tutkimuskatsauksessaan esiin myös Montgomery & Rupp (2005). Opettajan oma, subjektiivinen kokemus ympäristöstä ja sen tukirakenteista sekä töissä että kotona, on olennaisen tärkeä stressaavien tilanteiden käsittelyssä. (Montgomery & Rupp, 2005, s. 482). Yksittäisen opettajan kokema stressi on siis aina yksilöllinen kokemus, johon vaikuttavat ennen kaikkea opettajan persoonallisuus, arvot, taidot ja olosuhteet. Selviytymisstrategiat ja persoonallisuuden piirteet vaikuttavat siihen, millä tavalla ja millä voimakkuudella stressaavat tilanteet koetaan, jolloin on toissijaista, mitä nämä ulkoiset stressitekijät ovat. (Montgomery & Rupp, 2005, s.484) Samansuuntaisen näkemykseen nojaavat myös McCarthy, Lineback, Lambert, Fitchett & Baddouh (2016) tutkimuksessaan, jonka mukaan opettajan työhön liittyy kyllä joitakin yleisiä kaikkia opettajia koskevia ulkoisia stressitekijöitä. Kuitenkin opettajan oma arvio stressitekijästä on ratkaiseva. Opettajat arvioivat näitä kukin omista lähtökohdistaan, jolloin sama stressitekijä vaikuttaa jokaiseen opettajaan eri tavalla. (McCarthy ym., 2016, s. 593-594) Myös opettajan erilaiset tavoiteorientaatiot näyttävät ennustavan selviytymisstrategioita stressaaviin tilanteisiin. Osaamiseen ja onnistumiseen tähtäävä tavoiteorientaatio on yhteydessä ratkaisukeskeiseen selviytymisstrategiaan, joka puolestaan on yhteydessä hyvinvoinnin ja jopa työn imun kokemukseen työssä. Epäonnistumista välttelevä ja tavoitetasoa madaltava tavoiteorientaatio ennustaa tunneperäistä selviytymisstrategiaa, joka todennäköisemmin johtaa uupumiseen. (Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012, s. 503-506)

Opettajan proaktiiviset strategiat vaikuttavat työuupumuksen kehittymiseen tai ehkäisyyn sekä työympäristöön kiinnittymiseen. Opettajan on mahdollista hallita tai oppia erilaisia strategioita, joiden avulla omaa käytöstä ja työympäristöä voi säädellä itselleen sopivaksi ja näin ehkäistä työuupumuksen kehittymistä. On kuitenkin tärkeää, että koko työyhteisö toimii samojen tavoitteisen suuntaisesti. Opettajan roolin työympäristön muokkaajana yhteistyössä kollegoiden kanssa tulee olla aktiivinen. Sopeutuminen valitseviin oloihin ei riitä. (Pietarinen, Pyhältö, Soini & Salmela-Aro, 2013, s. 66-68)

Syvemmin opettajien erilaisiin persoonallisuustyyppeihin ja näiden kokemaan minäpystyvyyden tunteisiin sekä työn imuun ja työtyytyväisyyden yhteyksiin on perehtynyt Perera, Granziera & McIlveen (2018). Tutkimuksessa löydettiin neljä erilaista opettajan persoonallisuuden tyyppiä; "jäykkä", "tavallinen", "hyvin sopeutunut" ja "innostuva ja kiihtyvä". "Hyvin sopeutuneiden" opettajien todettiin olevan erittäin sitoutuneita oppilaisiin, kollegoihin ja koko työyhteisöön ylipäättään. Lisäksi minäpystyvyyden tunne kaikilla

osa-alueilla oli hyvä ja he olivat tyytyväisiä työhönsä. Lisäksi suhtautuminen työhön oli osaavaa, lempeää ja lämmintä. Harmillista on, että "hyvin sopeutuneita" opettajia oli vain 12,9% kaikista opettajista. (Perera ym., 2018, s. 177) Enemmistö opettajista, 66,7%, kuului "tavallisten" joukkoon, joiden työtyytyväisyys oli heikompaa. Tutkijat kuitenkin arvelivat, että "tavallisten" opettajien persoonallisuuteen liitetyt piirteet, sovinollisuus, tunnollisuus ja avoimuus, pystyvät pitämään työtyytyväisyyden, sitoutumisen työhön sekä minäpystyvyyden tunteen sellaisella tasolla, jonka avulla työssä jaksaa. (Perera ym., 2018, s.177) Luokahuonekäytänteiden ja opetustavan yhteyttä hyvinvoinnin tai stressin ja uupumuksen kokemuksiin selvittäneessä tutkimuksessa on todettu, että sellaiset opettajat, joiden minäpystyvyyden tunne on korkea, suhteet kollegoihin hyvät ja jotka vaativat oppilailtaan paljon, kokevat vähemmän stressiä tai työuupumusta. Tutkijat raportoivat myös mielenkiintoisesta löydöksestä, jonka mukaan sellaiset opettajat, joiden opetustyyli on lämmin ja sensitiivinen, uupuvat todennäköisemmin. (Bottiania, Durana, Pasb, Bradshaw, 2019, s. 36) Opettajan sensitiivisyys ilmenee haluna tietää ja huolehtia oppilaistaan, käytös-, tunne-elämän-, ja oppimisvaikeuksien jatkuvana huomioimisena, opetustahdin jatkuvana sovittamisena sekä yksilöllisen tuen tarjoamisena. Tällaisten opettajien oppilaat tottuvat nojaamaan opettajan tukeen, mikä pitkään jatkuessa tuntuu raskaalta ja voi uuvuttaa opettajan. (Bottiania, 2019, s. 48)

Selkeä enemmistö opettajan työhyvinvointiin liittyvästä tutkimuksesta keskittyy selvittämään opettajan työn stressitekijöitä ja niiden negatiivisia vaikutuksia opettajan hyvinvoinnille. Osassa tutkimuksista punnitaan molempia näkökulmia: mitkä asiat edistävät työtyytyväisyyttä tai työn imua ja mitkä asiat lisäävät stressiä tai työuupumusta. Näkökulman siirtäminen pelkästään hyvinvointiin voisi kuitenkin olla mielekästä. Paterson & Grantham (2016) haastavat tutkimuksessaan toteamuksen opettajan ammatista korkean stressin ammattina. Toteamus pitää paikkansa, mutta tutkijoiden mukaan stressiä esiintyy myös muissa ammattiryhmissä. Opettajan työn tarkastelu hyvinvoinnin kautta olisi tärkeää. Paterson & Graham (2016) arvelevat, että hyvinvoinnin näkökulma puuttuu osittain siksi, että sen määrittely on edelleen hieman epämääräinen. Heidän tutkimuksessaan, jonka otsikossa pohditaan "kuinka saada opettaja onnelliseksi", työhyvinvointi nähdään vaikeasti mitattavana, kulttuurista ja yhteiskunnasta riippuvana dynaamisena ja alati muuttuvana ilmiönä. (Paterson & Grantham, 2016, s. 93) Työhyvinvoinnin edistämiseksi kunkin työyhteisön olisi hyvä määritellä yhdessä ja yhteisymmärryksessä, mitä työhyvinvointi heille tarkoittaa. Lisäksi todetaan, että työhyvinvointia edistää positiivisävytteinen kommunikointi kaikkien koulussa työskentelevien välillä, yhteisöllinen koulukulttuuri ja tämän positiivinen edistäminen. Lisäksi mediassa olisi tärkeää käsitellä

koulua ja opettajan työtä realistisesti ja positiivisesti. (Paterson & Grantham, 2016, s. 93)

Laajassa kansainvälisessä tutkimuksessa (Yildirim, 2014), jonka tulokset perustuvat yli 70 000 opettajan vastaukseen, tutkittiin opettajan työhyvinvointia edistäviä tekijöitä. Aiempaan tutkimukseen perustuen laadittiin malli kuvaamaan tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin. Mallin mukaan opettajan työhyvinvointi koostuu työtyytyväisyyden ja pystyvyyden tunteista, omista tavoitteista, motivaatiosta sekä auktoriteetista. Työhyvinvointiin vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten sukupuoli, työkokemus, työsuhteen laatu ja asema työpaikalla sekä koulutustaso. Työhyvinvointiin vaikuttavat lisäksi ammatilliset tekijät, kuten opettajan uskomukset, opettajan käytännöt ja ammatillisen kehittymisen aktiivisuus sekä työyhteisölliset tekijät, kuten koulun ja luokan ilmapiiri, koulun johdon tuki, arviointi ja palaute, kollegoiden välinen yhteistyö ja työn määrä. (Yildirim, 2014, s.155) Tulosten mukaan merkittävimmät opettajan työhyvinvointia lisäävät tekijät ovat kollegoiden välinen yhteistyö, reilu ja hyödyllinen arviointi ja palaute, koulun positiivinen ilmapiiri, oppilaskeskeiset opetuskäytänteet, luokan ilmapiiri ja mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen. (Yildirim, 2014, s. 153)

Työuupumus näyttäisi olevan melko pysyvä tila ja sen hoitaminen haastavaa. Pitkittäistutkimuksessa todettiin, että erityisopettajien kokemat työuupumusoireet ovat melko vähäisiä. Huolestuttava oli kuitenkin havainto, jonka mukaan työuupumuksen oireet pysyivät samalla tasolla viiden vuoden seurannan aikana. Tämä siitä huolimatta, että opettajien työkokemus ja sen myötä osaaminen tuolla ajan jaksolla lisääntyi. (Soini, Pietarinen, Pyhälto, Haverinen, Jindal-Snape & Kontu, 2019, s. 622) Iancu, Maroiu, Rusu, Pacurar & Maricutoiu (2018, s.391) selvittivät useiden tutkimusten perusteella erilaisten interventioiden vaikutusta opettajien työuupumuksen vähentämiseen. Työuupumuksen ulottuvuuksista uupumusasteinen väsymys ja alentunut ammatillinen itsetunto ovat vaikutettavissa erilaisilla terapiamuodoilla, kuten kognitiivinen terapia, mindfulnessiin perustuvat terapiat tai sosiaalisen tuen interventiot. Toisaalta kuitenkin kynnistymiseen ja työstä etääntymisen tunteeseen eri interventioilla ei ollut vaikutusta. Tämä on tietenkin huolestuttava huomio. Opettajan työhön kiinnittyminen on tärkeää kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta, erityisesti tietenkin oppilaiden ja muiden opettajien. Jotta koulu olisi mielekäs kasvu- ja oppimisympäristö lapsille ja nuorille, on ensiarvoinen tärkeää, että opettaja on sitoutunut ja kokee työnsä mielekkääksi ja innostavaksi. (Soini ym., 2012, s.6)

### 2.4.2 Opettaja-oppilassuhteen merkitys opettajan hyvinvoinnille

Opettaja-oppilassuhde on kiinnostanut tutkijoita lähinnä oppilaan näkökulmasta, jolloin vähemmälle huomiolle on jäänyt, kuinka suhteen laatu heijastuu opettajaan. Opettajan-kin perustarpeisiin kuuluu luoda yhteys ja mielekäs suhde oppilaisiinsa. Yksittäiset opettaja-oppilassuhteet voivat vaikuttaa opettajan ammatilliseen itsetuntoon ja identiteettiin sekä opettajan omaan itsetuntoon ja identiteettiin. Opettaja-oppilassuhde voi siis olla tärkeä hyvinvoinnin lähde opettajalle. (Spilt ym., 2011, s. 473) Hargreaves (2000, s. 811) haastatteli tutkimuksessaan yli 50 opettajaa selvittääkseen tunteita, joita opettamiseen liittyy. Alakoulun opetukseen kuuluu fyysinen ja ammatillinen läheisyys oppilaiden kanssa. Opetustilanteisiin liittyy vahvoja tunteita. Opettajan tunteisiin liittyvät palkkiot eivät ainoastaan liity yksittäisiin onnistumisen hetkiin oppilaiden kanssa tai opetuksen päätteeksi saatuihin hyviin palautteisiin. Sen sijaan opettajat kokivat työn emotionaalisesti palkitsevaksi opetuksen aikana koko ajan. Tähän vaikuttivat sekä yksittäiset oppilaat että koko oppilasryhmä. (Hargreaves, 2000, s. 824-825)

Vaikka opettaja-oppilassuhteen tärkeys opettajan hyvinvoinnille tunnustetaan, sitä tarkastellaan usein ongelmien näkökulmasta. Opettajat tosin mainitsevat usein ja toistuvasti ongelmat opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa yhdeksi työnsä kuormittavimmaksi tekijäksi. Saksalaisessa tutkimuksessa todetaan, että ongelmat luokan hallinnassa sekä oppilaiden hankalassa käytöksessä ovat yhteydessä opettajan heikentyneeseen ammatilliseen itsetuntoon. (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018, s. 131) Tarkemmin tutkimus osoittaa vielä, että oppilaiden ongelmallinen käytös vaikutti negatiivisesti opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatuun. Tämä puolestaan lisäsi opettajan uupumusta ja heikensi innostusta työhön. Opettajan omalla arviolla verrattuna oppilaiden näkemyksiin luokan käytösongelmista oli merkittävämpi vaikutus opettajan innostukseen ja hyvinvointiin työssä. Tutkijat pohtivat, että opettaja-oppilassuhdetta ja sen vaikutuksia motivaatioon ja hyvinvointiin olisi hyvä tarkastella sekä oppilaan että opettajan näkökulmista. (Aldrup ym., 2018, s. 131) Malinen & Savolainen (2016, s. 148) käsittelevät tutkimuksessaan samaa aihepiiriä. Opettajien työtyytyväisyyttä edistää opettajan oma kokemus kyvystään hallita oppilaiden käytöstä. Myös koulun hyvällä ilmapiirillä on positiivinen vaikutus opettajien työtyytyväisyyteen. Oppilaiden koulutyytyväisyys näytti taas heijastuvan opettajien sairaslomiin. Kouluissa, joissa oppilaiden koulutyytyväisyys oli matalimmillaan, opettajien riski jäädä pitkäaikaiselle sairaslomalle oli 1,2-kertainen. Sairaslomien syyt olivat useimmiten mielenterveyteen ja stressiin liittyviä ongelmia. (Ervasti, Kivimäki, Puusniekka, Luopa, Pentti, Suominen, Ahola, Vahtera & Virtanen, 2012, s. 215) Aloe, Amo & Shanahan (2014, s. 101) tutkivat kirjallisuuskatsauksessaan yhteyttä opettajan minäpystyvyyden tunteissa luokan hal-

lintakyvyssä ja työuupumuksen kolmen ulottuvuuden, uupumuksen, kyynistymisen ja riittämättömyyden kehittymisen välillä. Tutkijat toteavat, että opettajan tunne omasta kyvykkyydestään hallita luokkaa on suojaava tekijä työuupumuksen kaikkia ulottuvuuksia vastaan. Spilt ym. (2011, s.457) toteaa, että välttämättä yksittäisten oppilaiden huono käytös ei ole ongelman ydin, vaikka se opettajia kuormittaaakin. Oppilaan huono käytös on seurausta huonosta tai hankalasta opettaja-oppilassuhteesta. Pelkän käytösongelmien hallinnan sijaan tulisikin keskittyä parantamaan ja kehittämään opettaja-oppilassuhdetta.

Opettajan hyvinvointi rakentuu päivittäisissä kohtaamisissa koulun arjessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on yksi näistä merkittävistä kohtaamisista. Tutkimuksen mukaan yli puolet kohtaamisista on sävyllään positiivisia. Ja vaikka kohtaamiset olisivat haastavia, opettajan oma toiminta ja onnistuminen näissä tilanteissa edistää opettajan pedagogista hyvinvointia. (Soini ym., 2010, s. 735) Ristiriidat ja ongelmat opettaja-oppilassuhteissa voivat osaltaan edistää opettajan työuupumusta. Työuupumuksen osa-alueista ammatillisen itsetunnon aleneminen liittyi ongelmiin opettaja-oppilassuhteissa. (Pyhältö ym., 2011, s. 1104) Osittain samansuuntaisia tuloksia raportoi myös tutkimus, jossa selvitettiin opettaja-oppilassuhteen vaikutusta opettajan ammatilliseen itsetuntoon ja uupumusasteiseen väsymykseen. Läheinen ja lämmin opettaja-oppilassuhde on yhteydessä opettajan hyvään ammatilliseen itsetuntoon. Ristiriitainen tai hankala opettaja-oppilassuhde vaikuttaa uupumusasteisen väsymyksen kehittymiseen, mutta vaikutus ammatillisen itsetunnon alenemiseen ei ollut merkittävä. (Corbin, Alamos, Lowenstein, Downer & Brown, 2019, s. 8-9)

Hyvä opettaja-oppilassuhde on yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Hollantilaisessa pitkittäistutkimuksessa haastateltiin neljää opettajaa, joista jokainen totesi uransa varrelta, että jaksot, joilla opettaja-oppilassuhteet olivat toimivia ja hyviä, myös työtyytyväisyys oli korkeaa. Vastaavasti kausina, jolloin työtyytyväisyys oli matalampaa, opettaja-oppilassuhteissa ilmeni ongelmia. Opettajan oma arvio opettaja-oppilassuhteesta merkitsi enemmän kuin oppilaiden arviot. (Veldman, Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 2013, s. 55) Tutkijat arvelevat, että työhönsä tyytyväisillä pitkän uran tehneillä opettajilla minäpystyvyyden tunne luokan hallinnassa on hyvä, jolloin oppilaiden käytöshäiriöt ovat vähäisiä. (Veldman, 2013, s. 63) Tästä seuraa positiivinen kehä: kun käytöshäiriöt ovat vähäisiä, opettaja-oppilassuhde tulkitaan toimivaksi, mistä seuraa tyytyväisyys työhön. Sellaisille positiivisesti sävyttyneille opettaja-oppilassuhteille, jotka lisäävät opettajan hyvinvointia työssä on ominaista, että niiden vuorovaikutus tapahtuu luokahuoneen lisäksi sen ulkopuolella ja keskustelun aiheet

ovat vaihtelevia, eivätkä välttämättä liity koulunkäyntiin. Hankalat suhteet taas pysyvät luokkahuoneen sisällä ja keskustelun aiheet liittyvät suhteen ongelmiin tai oppilaan huonoon käytökseen. Enemmistö opettajista kokee opettaja-oppilassuhteet positiivisina. (Claessens, Tartwijk, Van Der Want, Pennings, Verloop, Wubbels & Brok, 2017, s. 478) Positiivissävytteiset opettaja-oppilassuhteet on tutkimuksen mukaan yksi merkittävin syy opettajalle pysyä ammatissaan. Hyvät suhteet tuottavat iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä työmotivaation että työtyytyväisyyden lisääntymistä myös opettajalle. (Claessens ym. 2017, s. 478) Opettajan työ koetaan merkitykselliseksi ja on arveltu, että merkityksellisyyden kokemus heijastuu positiivisesti opettaja-oppilassuhteisiin, mikä taas vaikuttaa opettajan kokemaan työhyvinvointiin. Tutkijat testasivat tätä polkua ja huomasivat, että oikeastaan kyse on kehästä, jossa kaikki osa-alueet kasvattavat seuraavaa. On vaikea siis määritellä, mikä syntyy ensimmäisenä: merkityksellisyyden kokemus, hyvä opettaja-oppilassuhde vai opettajan työtyytyväisyys. (Lavy & Bokker, 2018, s. 1493)

Opettaja-oppilassuhde on opettajan ja yksittäisen oppilaan ja tai opettajan ja oppilasryhmän välistä vuorovaikutusta. Suhdetta ei ole olemassa, jos jompikumpi puuttuu. Siksi tämän suhteen tarkastelu molemmista näkökulmista on tärkeää. Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rausku-Puttonen & Lerkkanen (2016, s.112) ovat tutkineet opettaja-oppilassuhteen merkitystä oppilaan kouluun sitoutumiselle. Tulokset osoittavat, että lämmin opettaja-oppilassuhde edistää oppilaan kouluun sitoutumista. Tutkijat viittaavat useisiin tutkimuksiin ja toteavat, että opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde vähentää ongelmakäyttäytymistä. Läsnä oleva ja oppilaan toiminnasta kiinnostunut opettaja edistää oppilaan itseohjautuvuutta ja vastuunottoa koulutyöstään ja opettajalta saatu tuki lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lämmintä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. (Muhonen ym., 2016, s. 117-121) Hyvinvoiva opettaja jaksaa pitää tätä oppilaalle tärkeää ja välttämätöntä suhdetta yllä.

### **3. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata opettaja-oppilassuhdetta opettajan työn voimavarana. Tutkimuksessa pyritään selvittämään minkälainen opettaja-oppilassuhde edistää opettajan hyvinvointia. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan missä määrin opettaja-oppilassuhde toimii opettajan työn voimavarana, ja toisaalta missä määrin opettaja-oppilassuhde suojaa opettajaa työn kuormittavilta tekijöiltä.

Tämän tutkimuksen tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälainen opettaja-oppilassuhde edistää opettajan jaksamista ja hyvinvointia?
2. Missä määrin opettaja-oppilassuhde toimii opettajan työn voimavarana?
3. Missä määrin opettaja-oppilassuhde suojaa opettajaa muilta työn kuormittavilta tekijöiltä?



## 4. Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

#### *Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa*

Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta kuvaa ajatus, jonka mukaan ihminen tutkii ihmistä. Ihminen on siis sekä tutkimuksen kohde että tutkija. Tähän liittyy tarve pohtia minkälainen tutkimuskohde ihminen on, ja miten tästä kohteesta voidaan saada tietoa. Keskeisiä käsitteitä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys sekä näiden ymmärtäminen ja tulkinta, toteavat Tuomi & Sarajärvi (2018, 1.3.3. Fenomenologis-hermeneuttinen perinne ja tulkinnallinen tutkimus) Lainetta (2001) mukaillen. Tuomi & Sarajärvi (2018, 1.3.3 Fenomenologis-hermeneuttinen perinne ja tulkinnallinen tutkimus) jatkavat vielä useampaa tutkijaa lainaten, että fenomenologisen tutkimuksen kohde on inhimillisten kokemusten merkitys yksilölle. Merkitysten syntyyn ja muovautumiseen vaikuttavat yhteisöt, joihin ihminen on vuorovaikutussuhteessa. Hermeneuttinen ote taas vastaa tulkinnan ja ymmärtämisen tarpeeseen. Tuomi & Sarajärven (2018, 1.3.3 Fenomenologis-hermeneuttinen perinne ja tulkinnallinen tutkimus) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii käsitteellistämään tutkittavan ilmiön, eli tuomaan aiemmin huomaamaton ja tiedostamaton kokemus näkyväksi ja tietoiseksi.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajien kokemuksia opettaja-oppilassuhteen vaikutuksesta omaan työhyvinvointiin fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan avulla. Tarkoituksena on tarkastella opettaja-oppilassuhdetta opettajan työn voimavarana.

#### *Laadullinen tutkimus*

Eskola & Suoranta (1998, s. 14) pohtivat teoksessaan laadullisen tutkimuksen määrittelyä ja toteavat, että usein se tehdään vastakkainasettelun kautta määrälliselle tutkimukselle. Kirjoittajat toteavat tämän kaltaisen määrittelyn johtavan helposti tarpeettomaan vastakkainasetteluun. Olennaista olisi pyrkiä tekemään hyvää tutkimusta, jossa ongelman selvittämiseksi valitaan siihen parhaiten soveltuva menetelmä. Laadullisella tutkimuksella on olemassa joitakin sille ominaisia piirteitä, jotka Eskola & Suoranta (1998, s. 15-18) listaavat teoksessaan. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on tekstiä, joka on kerätty esimerkiksi haastatteluin, havainnoinnilla, päiväkirjoista, kirjeistä tai lehdistä. Tutkimussuunnitelma ja jopa tutkimusongelmat saattavat muotoutua matkan varrella. Olennaista on, että tutkija dokumentoi prosessin huolellisesti. Lisäksi tutkijan on hyvä tiedostaa ja tunnistaa omat tutkimuksen tekoon vaikuttavat subjektiiviset näkemykset, jotta tutkittavan näkökulma pääsee esiin. Tutkimusjoukon otannassa käyte-

tään harkintaa ja taustalla vaikuttaa tutkijan teoriaosaaminen. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös Eskola & Suorannan (1998, s. 19-20) mukaan aineistolähtöinen analyysi, jossa pyritään rakentamaan teoriaa aineistosta lähtien. Pro gradu -tutkielmassa harvoin rakennetaan uutta teoriaa, mutta on varmasti mahdollista tuoda esiin perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. Tutkimuskohteesta tai tuloksista ei ole tapana tehdä hypoteesia tai esittää ennakko-oletuksia. Mutta on huomattava, että tutkija tekee tutkimustaan aina omien käsitysten ja ennakko-oletuksien varassa, jolloin niiden tiedostaminen ja tunnistaminen on tärkeää. Tällöin aineistosta on mahdollista löytää myös jotakin uutta. Tuomi & Sarajärvi (2018, 2.4 Laadullinen tutkimus on kokonaisuus) toteavat, että laadullisen tutkimuksen tekemisen perustavanlaatuinen kysymys on, kuinka ymmärtää toista. Millä tavalla haastattelija eli tutkija ymmärtää haastateltavan vastaukset ja toisaalta, millä tavalla valmiin tutkimuksen lukija ymmärtää tutkijan raportit tulokset. Eskola & Suoranta (1998, s. 20) muistuttavat, että laadullista tutkimusta tekevän tutkijan rooliin kuuluvat vapaus ja joustavuus johdattaa tutkimustaan haluaansa suuntaan.

## 4.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan yleensä tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotantaa käytetä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 164). Tähän ratkaisuun päädyin myös tässä tutkimuksessa. Tutkijan on harkittava, keneltä tietoa kerätään. On tärkeää, että haastateltava tuntee tutkimusaiheeseen liittyvät asiat hyvin ja että tällä on kokemusta aiheesta, jota tutkitaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.4 Tutkimukseen osallistuvien määrä). Tutkittaviksi valikoitui luokanopettajat, joilla on työkokemusta vähintään viiden vuoden ajalta. Työkokemus oli tärkeä kriteeri, sillä pidempi kokemus luokanopettajan työssä kertoo kiinnittymisestä ja sitoutumisesta ammattiin. Lisäksi kokemus todennäköisesti lisää jaksamista työssä sekä tuo perspektiiviä kokemusten tarkasteluun ja työn reflektointiin. Haastateltavien joukko rajautui myös alakoulun opettajiin, sillä nämä ovat tiiviissä ja usein myös pitkässä kontaktissa ja suhteessa oppilaidensa kanssa, jolloin opettaja-oppilassuhteen merkitys kasvaa.

Tutkimusjoukko kerättiin tammikuun 2020 lopulla lähettämällä helsinkiläisten alakoulujen rehtoreille pyyntö välittää koulunsa opettajille viesti, jossa etsitään haastateltavia tutkimukseen. Viestissä kuvattiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat sekä minäkälaisia opettajia haastateltavaksi etsitään. Haastateltavia pyydettiin ottamaan yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse. Haastattelut sovittiin ja toteutettiin helmi-maaliskuussa 2020 viiden yhteyttä ottaneen opettajan kanssa. Opettajat olivat minulle entuudestaan

tuntemattomia. Ennen varsinaisia haastatteluja koehaastattelin kollegani. Tästä syntynyt materiaali lisättiin haastateltavan luvalla tutkimusaineistoon. Näin ollen aineisto koostuu kuuden (6) luokanopettajana toimivan opettajan haastattelusta. Tutkittavista yhtä lukuunottamatta kaikki ovat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita. Lisäksi kolme näistä on suorittanut aineenopettajan pätevyyden jossakin peruskoulussa opettavasta aineesta. Yhtä lukuunottamatta kaikki ovat vakituksessa työsuhteessa nykyisessä koulussaan ja työvuosia takana kaikilla on jo vähintään 10 vuotta. Kolme tutkittavista opettaa kolmannen luokan oppilaita, loput 2. luokkaa, 5. luokkaa ja yhdysluokkaa, jossa 2.-4. luokalaisia. Pääasiassa kaikki opettajat opettavat oman luokkansa oppiaineet kieliä, musiikkia ja liikuntaa lukuun ottamatta. Tutkittavista viidellä opetustunteja on 24h/vko. Yhdellä viikkotuntimäärä on 25.

Tutkittavista viisi totesi, että työhyvinvointi ja jaksaminen on tällä hetkellä hyvällä mallilla. Haastatteluissa kerrottiin muun muassa, että on kivat luokat, työn ja vapaa-ajan välillä vallitsee hyvä tasapaino, työ on motivoivaa, pitkä työkokemus auttaa laittamaan asioita oikeisiin mittasuhteisiin ja kollegoilta saa paljon apua ja tukea. Yksi haastateltavista koki, että tällä hetkellä työ tuntuu raskaalta, töissä on liian kiire, melua ja ärsykeitä on liikaa, eikä vapaa-ajalla ehdi palautua työn rasituksesta ja työn rajaaminen vapaa-ajalla on vaikea. Tutkittava totesi kuitenkin, että kollegoista on paljon apua ja että tutkittava on huomannut ongelman ja ponnistelee nyt löytääkseen vapaa-ajalle mielekästä tekemistä ja harrastuksia, jotka auttaisivat palautumaan ja unohtamaan työasiat vapaa-ajalla. Yksi haastateltavista on kokenut työuupumuksen ja ollut sairaslomalla tästä johtuen. Haastateltava totesi, että uupumukseen johti luokka, jossa oli liian monta oppilasta, joilla oli valtavia haasteita koulunkäynnin suhteen ja opettaja koki, että keinot ja sitä myötä voimat työskennellä luokan kanssa yksinkertaisesti loppuivat. Haastateltava totesi myös, että apua ei ollut silloin saatavilla, eikä hän sitä myöskään osannut hakea ja pyytää. Työuupumuksen haastateltava koki kuitenkin opettavaiseksi kokeemukseksi, sillä sen jälkeen avun tarpeen tunnistaminen ja sen pyytäminen on helpompaa. Haastateltavista kolme kertoi, että takana on työvuosia, jolloin uupuminen on ollut lähellä. Kaikissa tapauksissa taustalla on ollut oppilaisiin liittyviä hankaluuksia, kuten käytösongelmat tai pahasti solmuun menneet opettaja-oppilassuhteet, minkä takia työasiat ovat seuranneet kotiin ja kuormittaneet opettajaa liikaa. Kaikki totesivat kuitenkin, että aika ja kokemus ovat tuoneet perspektiiviä ja keinoja käsitellä oppilaisiin liittyviä haasteita. Haastateltavista kaikki olivat naisia. Heistä kolme kertoi, että lasten saannin myötä työhön on tullut uutta perspektiiviä, jonka avulla oppilaita, näiden kehittymistä sekä suhdetta näihin on ymmärtänyt paremmin. Äitiysloma on ollut mukava tauko työelämästä. Kaksi muuta haastateltavaa kertoi myös, että työelämään on tullut tauko

muista syistä. Kaikkien kokemus oli, että tauon aikana ehti pohtia omaa työtään ja opettajuuttaan, jolloin motivaatio työn tekemiseen kasvoi ja vahvistui.

Uskoakseni Tuomen & Sarajärven (2017, 3.4 Tutkimukseen osallistuvien määrä) esittämä ajatus tutkittavien asiantuntijuudesta ja kokemuksesta tutkimusaiheen ympärillä toteutuu. Eskola & Suoranta (1998, s. 60-61) kirjoittavat laadullisen tutkimuksen aineiston koosta ja toteavat, että oikeastaan aineiston koko ei ole merkittävä tekijä vaan olennaisempaa on tarkastella aineiston kattavuutta. Aineiston kattavuudella viitataan laadullisessa tutkimuksessa sen koon lisäksi siihen, kuinka sen avulla voi tehdä onnistuneen analyysin ja tulosten raportoinnin. Aineisto poimitaan siis harkinnanvaraisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvata ja ymmärtää jotakin tapahtumaa tai toimintaa ja pyrkiä tekemään mielekäs tulkinta ilmiöstä. Vaikka tutkimusjoukko onkin melko suppea, uskon, että haastatteluun osallistuneet opettajat ovat kokeneet tutkimusaiheeni mielenkiintoiseksi tai itselle läheiseksi, jolloin heidän kokemusten ja käsitysten kuuleminen on mielekästä ja mahdollisesti jopa uusia tulkintoja tuottavaa.

Aineiston riittävyttä voidaan tarkastella myös saturaation käsitteen kautta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.4.1 Saturaatio) Saturaatiolla eli kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkija huomaa aineiston toistavan itseään. Saturaation käsite, erityisesti laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin ongelmallinen, sillä se riippuu siitä mitä tutkitaan ja minkälainen määrä aineistoa on analysoitavana. Ja toisaalta, jos laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tilastollisten yleistysten tekemiseen, on hyvä pohtia, onko saturaation käsite edes tarpeellinen. Olennaista saturaatiopisteen löytämisessä on tiettenkin, että tutkija tietää mitä aineistostaan etsii. Viimeisiä haastatteluja litteroidessa oli huomattavissa, että tietyt asiat toistuivat vastauksissa, vaikka haastateltavien kokemukset olivat myös erilaisia. Tuomi & Sarajärvi (2018, 3.4.1 Saturaatio) kehottavatkin pohtimaan etsitäänkö aineistosta yhteneväisyyksiä vai erilaisuutta. Pro gradu -tutkielmaa tehdessä käytännön tekijät ohjaavat kuitenkin paljon kohdejoukon valintaa. Aineiston hankinnassa on huomioitava sen melko helppo saatavuus. Aineiston keruuseen ei voida käyttää kohtuuttomasti aikaa ja varoja. Ja aineiston koon rajaaminen on välttämätöntä. (Hirsjärvi ym 2009, s. 179) Rajallinen aika on ehdottomasti tämän tutkimuksen tekoon liittyvä suurin haaste.

### 4.3 Tutkimusmenetelmä

Hirsjärven, ym. (2009, s. 164) mukaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa. Aineisto pyritään kokoamaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa, ja se kerätään mielellään suoraan tutkittavilta kohteilta eli ihmisiltä itseltään. Näin halutaan varmistaa, että tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Kohdejoukko valitaan yleensä tarkoituksenmukaisesti, ja tapauksia käsitellään ainutkertaisina. Yleisesti laadullisessa tutkimuksessa käytettyjä tiedonkeruumetodeja ovat esimerkiksi erilaiset haastattelut, havainnoinnit sekä dokumenttien ja tekstien analyysit. Tässä tutkimuksessa haastattelu on luonnollisin valinta aineiston keruun menetelmäksi. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, kuinka opettajat kokevat opettaja-oppilassuhteen vaikuttavan työssä koettuun uupumukseen tai hyvinvointiin. On siis perusteltua kysyä aiheesta opettajilta itseltään. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 4 Laadullisen aineiston analyysi: sisällönanalyysi) kirjoittavat, että sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu monenlaiseen tutkimukseen. Tällöin sisällönanalyysi on perusteltu menetelmä myös tässä tutkimuksessa.

#### 4.3.1 Haastattelu

Tutkimushaastattelu on yksi tieteellisen tiedonhankinnan perusmuoto. Menetelmänä se on joustava ja soveltuu moniin tarkoituksiin. Haastattelulla voidaan kerätä tietoa tutkittavien käsityksistä, kokemuksista ja uskomuksista sekä pyrkiä ymmärtämään, miksi joku toimii tai ajattelee niin kuin tekee. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 12) Valitessaan haastattelun menetelmäkseen tutkijan on kuitenkin syytä pohtia tarkkaan, soveltuuko haastattelu varmasti omaan tutkimustarkoitukseen. Lisäksi on hyvä valmistautua saamaan monitahoisia ja polveilevia vastauksia, joiden purkaminen on työlästä ja vie aikaa. Analyysin tekeminen on myös haastavaa, koska valmiita malleja tai yksiselitteisiä ohjeita siihen ei ole. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 12) Kandidaatin tutkielmassani selvitin kuvaillevan kirjallisuuskatsauksen keinoin minkälaiset tekijät kuormittavat suomalaisia opettajia. Haastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi Pro gradu -tutkielmaani oli selvää jo kun viimeistelin kandidaatin tutkielman pohdinta-osiota. Halusin selvittää millä tavoin opettajat kokevat ja käsittävät arkisessa työssään opettaja-oppilassuhteen vaikutuksen työhyvinvointiinsa.

Haastattelurunko laadittiin pian tutkimussuunnitelman kirjaamisen jälkeen tammikuussa 2020. Haastattelurungossa kysytään haastateltavan taustatietoja, kuten koulutustaustaa, työkokemusta, työsuhteen laatua, viikkotuntien määrää, luokka-astetta, jolla työskentelee, mitä aineita opettaa ja onko luokasta jotakin erityistä mainittavaa. Taustatieto-

jen lisäksi selvitetään millä tavalla haastateltava määrittelee opettaja-oppilassuhteen ja minkälainen suhde on lämmin, toimiva ja hyvä. Opettaja-oppilassuhde ilmenee koulun arkisissa tilanteissa ja lähestyin näitä tilanteita työn imun (Hakanen, 2004, s. 28) käsitteen kautta, sillä työn imua kokeva työntekijä yleensä voi työssään hyvin. Haastattelussa selvitetään siis minkälaisissa tilanteissa oppilaiden kanssa toimiessaan opettaja on tuntenut innostusta ja osaamista, kokenut työnsä merkitykselliseksi sekä kokenut voimakasta sitoutuneisuutta työhönsä. Lisäksi selvitetään minkälaiset asiat opettajan työssä kuormittavat ja millä tavalla tältä kuormitukselta voi suojautua. Lopuksi kysytään vielä minkälainen rooli opettaja-oppilassuhteella on kuormitukselta suojaavana tekijänä tai työn voimavarana. Haastattelurunko on tutkimuksen liitteenä.

Haastattelurunko täyttää puolistrukturoidun haastattelun tunnusmerkit. Hirsjärvi & Hurme (2008, s. 47) toteavat, että vaikka puolistrukturoidun haastattelun määrittely on moninainen ja melko vapaa, voidaan kuitenkin löytää joitakin yhteisiä linjoja määrittelyn avuksi. Kirjoittajien mukaan vähintään jokin osa haastattelusta on lyöty lukkoon, jolloin haastattelun teema on yhtenäinen vaikka haastattelurunko sallii kysymysten järjestyksen vaihtelun, joidenkin yli hyppäämisen tai takaisin palaamisen sekä joidenkin kysymysten syvemmän käsittelyn. Tämän tutkimuksen haastattelurungossa kysymyksen asettelu on melko selkeä ja jopa strukturoitu. Haastatteluissa käytin kuitenkin vapauttani tutkijana hyväksi ja esitin kysymyksiä tilanteeseen sopivassa järjestyksessä ja palasin tarpeen mukaan alkuun, mikäli tarkennuksia kaivattiin. Tein haastattelun kuluessa muistiinpanoja ja merkintöjä pitääkseni huolen, että kaikki kysymykset tulevat käsiteltyksi.

Hirsjärvi & Hurme (2008, s.65-75) mainitsevat joitakin ohjeita haastattelijalle, jotka on syytä ottaa huomioon haastattelua suunniteltaessa ja toteutettaessa. Haastattelun huolellinen suunnittelu on tärkeää, jotta tutkija varmasti saa vastaukset tutkimuskysymyksiinsä. Jälkeen päin haastattelujen puutteiden paikkaaminen on haastavaa ja työlästä sekä jossain tapauksissa myös mahdotonta. Tästä syystä on hyvä tehdä vähintään yksi tai useampi koehaastattelu ennen varsinaiseen tutkimuskohteeseen paneutumista. Haastattelijan vastuulla on varmistaa, että haastattelutilanne on sujuva. Etukäteen on pohdittava, missä ja millä aikataululla haastatellaan sekä millä välineellä haastattelu tallennetaan. Lisäksi on hyvä antaa haastateltavalle mahdollisuus vähintäänkin tutustua aiheeseen, jota haastattelu koskee.

Haastattelut toteutettiin aikataulusuunnitelman mukaisesti helmi-maaliskuun 2020 vaihteessa. Ennen varsinaisia haastatteluja koehaastattelin tutun kollegan, minkä jälkeen

korjasin haastattelurungon kysymysten järjestystä sekä lisäsin kysymykset haastateltavan opettaja-oppilassuhteen määritelmän käsityksestä. Varsinaiset haastattelut sovittiin haastateltavan kanssa sähköpostitse ja paikka ja aika haastatteluille sovittiin aina haastateltavan ehdoilla. Haastattelut tehtiin pääasiassa opettajien työpaikoilla työpäivän lomassa hyppytunneilla tai työpäivän päätteeksi. Haastattelupaikkoina olivat opettajien huoneiden neuvottelutilat, tyhjillään olevat luokkahuoneet tai muut koulun rauhalliset tilat. Tilanteet ennen haastattelujen alkua olivat tyypillisesti vauhdikkaita. Haastateltavilla opettajilla oli työpäivä kesken tai juuri päättynyt, ja selkeästi monta asiaa mielessä ja kesken. Koin kuitenkin, että jäätyämme kaksin haastattelutilaan ja keskustelu pääsi alkamaan, tilanne rauhoittui hyvin. Kerroin ennen varsinaisen haastattelun alkua hieman itsestäni ja tarkemmin tutkimusaiheestani sekä tutkimuksen teon aikataulusta. Tämän jälkeen selitin, millä tavalla haastattelu tallennetaan, haastattelumateriaali puretaan ja myöhemmin hävitetään. Lisäksi korostin, että haastattelussa esiin tulevat asiat pysyvät luottamuksellisina ja tutkimukseen tulokset raportoidaan niin, että haastateltava ei ole tunnistettavissa. Lopuksi varmistin vielä erikseen, että haastateltava suostuu edelleen haastateltavaksi ja että tallennuksen voi käynnistää. Haastattelut etenivät sujuvasti ja rauhallisesti. Hirsjärven & Hurmeen (2008, s. 72-75) mukaan haastattelijan tärkeä tehtävä on luoda kontakti haastateltavaan sekä todella keskittyä kuuntelemaan, mitä haastateltava sanoo.

#### **4.3.2 Aineiston analyysi**

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 4 Laadullisen aineiston analyysi: sisällönanalyysi) kirjoittavat, että sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu monenlaiseen tutkimukseen ja on käytännössä yläkäsite kaikelle laadullisen aineiston analyysille. Sekä Ruusuvuori ym. (2010, s. 12) että Hirsjärvi & Hurme (2008, s.136) toteavat, että analyysin aloittaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tutkimusta on tarpeen, jotta kynnys aineistoon tarttumiseen ei pääse kasvamaan liian suureksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on lähes poikkeuksetta myös haastattelijaa, jolloin analyysin aloittaminen tapahtuu jo haastatteluvaiheessa luokittelun, tyypittelyn tai erikoistapausten löytymisen kautta. Yksiselitteisiä ohjeita tai kaavaa sisällönanalyysin tekemiseen ei ole, mutta kirjallisuudessa toistuu kuitenkin samankaltainen ohje, jossa sisällönanalyysin vaiheiksi todetaan luokittelu, analysointi ja tulkinta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 11-12) Hirsjärvi & Hurme (2008, s. 143-144) toteavat sisällönanalyysin olevan monivaiheinen kehä, jossa aineistoa analysoidaan luokitellen tai eritellen, jonka jälkeen voidaan tehdä synteesi, jossa tutkittavasta ilmiöstä pyritään luomaan kokonaiskuva tai ilmiö esitellään uudessa perspektiivissä. Eskola & Suoranta (1998, s. 161) antavat hui-

kan yksityiskohtaisemman koosteen analyysin tekemisen tavoista, joita kirjoittajien mukaan voivat olla kvantitatiiviset analyysitekniikat, teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskursiiviset analyysitavat ja keskusteluanalyysi. Analyysien erot eivät ole selvärajaisia ja tutkijat voivat yhdistellä näitä parhaaksi katsomallaan tavalla.

Haastattelutallenteet litteroitiin aina mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Litterointiohjeita tutkimuskirjallisuudesta löytyy monenlaisia, eivätkä ohjeet ole erityisen tarkkoja tai yksiselitteisiä. Hirsjärvi & Hurme (2008, s. 139) kirjoittavat, että litteroinnissa on tärkeintä pysyä johdonmukaisena. Merkitsin siis litteroidessa aina haastattelijan ja haastateltavan huolellisesti tekstiin. Haastateltavien puheet litteroin kokonaan, lukuun ottamatta toistuvia lisä- ja täytesanoja, jotka eivät olleet olennaisia sisällön kannalta. Omia haastattelukysymyksiäni lyhensin reilusti. Hirsjärvi & Hurme (2008, s. 140) toteavat, että litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä ja -otteesta, jolloin litteroidessa olisi mahdollista jättää jo tutkimusongelman kannalta epäolennaiset asiat pois. Totesin kuitenkin, että en halua litterointivaiheessa karsia aineistoa lainkaan, sillä arvelin, että on hyvä päästä lukemaan koko aineisto useaan kertaan. Haastattelutallenteet olivat kestoiltaan 30-60 minuuttia. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 40 arkkia. Koko aineisto oli litteroitu maaliskuun 2020 loppuun mennessä. Tämän jälkeen tutustuin aineistoon lukemalla sen useaan kertaan. Jätin aineiston kuitenkin tässä vaiheessa vielä hautumaan ja työstin tutkielmani teoriaosaa. Vaikka aineiston analyysi tässä vaiheessa olikin hyvin kevyttä, se auttoi hahmottamaan, mitä asioita teoriaosassa on järkevää käsitellä. Varsinaisen analyysin aloitin ryhmittelemällä vastaukset alustavasti haastattelurungon kysymysten mukaan, minkä jälkeen yhdistelin näitä ryhmiä tutkimuskysymysteni alle. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaukset asettuivat selkeästi kahden isomman teeman alle. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaukset ponnahtivat suoraan tutkimusaineistosta. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaaminen taas oli haastavaa, sillä suoria vastauksia aineistosta ei löytynyt, ja tätä varten kahlasinkin aineistoa läpi useaan kertaan.

#### **4.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuseettisen neuvottelukunta (TENK, 2013) antaa ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä sekä käsittelee loukkausepäilyt. Kunkin tiedeyhteisön yhteisesti sopimat käytännöt tietenkin sitovat tutkijaa, mutta yleisesti voidaan todeta, että kaikkien tutkijoiden tulee toimia rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti koko tutkimusprosessin ajan. Tiedonhankintamethodien tulee täyttää tieteellisen tutkimuksen kriteerit ja olla eettisesti kestäviä. Tutkijan tulee arvostaa muiden tutkijoiden aiempaa panosta ja merkitä omaan



tekstiinsä lainaukset ja viittaukset huolellisesti sekä laatia asianmukainen lähdeluettelo. Tutkijan sidonnaisuudet on tärkeää tuoda selkeästi ilmi. Tuomi & Sarajärvi (2018, 5 Laadullisen tutkimuksen eettisyys) pohtivat, että eettisten ratkaisujen pohdinnan tulisi korostua laadullisessa tutkimuksessa. Kun aineiston hankintaan liittyy vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavien välillä, on varauduttava siihen, että sillä voi olla joitakin vaikeasti ennustettavia vaikutuksia haastateltaviin. Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan on varauduttava siihen, että läpi tutkimusprosessin tulee vastaan eettistä pohdintaa vaativia kysymyksiä ja vastauksia on etsittävä koko ajan. Olennaista tietenkin on, että tutkija tunnistaa tilanteet, jotka vaativat eettistä pohdintaa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52). Kirjoittajien mukaan keskeinen jako tutkimuseettisissä kysymyksissä liittyy yleensä tiedon hankintaan ja tiedon käsittelyyn. Tutkijan tulee siis pohtia, mistä tai keneltä tietoa hankitaan, kenen luvalla, miten tiedonhankinta vaikuttaa tutkimukseen osallistuviin ja miten tutkimuksesta tiedotetaan osallistujille. Tiedon käsittelyyn liittyvissä kysymyksissä tutkijan tulee taas pohtia, mitä kerätylle materiaalille tehdään ja kuinka säilytetään luottamuksellisuus ja anonymiteetti. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52-57)

Tässä tutkimuksessa haastateltavien joukko koostuu aikuisista, jolloin heidän oma suostumuksensa haastatteluun osallistumisesta on riittävä. Tiedonannossa rehtoreiden kautta opettajille, kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Lisäksi valottiin tutkimuksen tausta-ajatusta ja näkökulmaa, jossa opettajan työtä sekä opettaja-oppilassuhdetta tarkastellaan positiivisesta näkökulmasta. Haastattelut taltioitiin puhelimella, josta ne haastattelun jälkeen siirrettiin välittömästi tietokoneelle ja poistettiin puhelimelta. Molemmat laitteet ovat salasanasuojatut ja vain tutkijan käytössä. Haastattelutallenteet poistettiin tietokoneelta, kun kaikki oli litteroitu. Litterointivaiheessa tekstistä hävitettiin kaikki tiedot, joista yksittäiset haastateltavat olisi mahdollista tunnistaa. Litteroidut tekstit tulostettiin analyysiä varten ja kun analyysi valmistui, tekstit hävitettiin silppuamalla. Haastateltavien anonymiteetti on siis huolella suojattu. Haastattelutilanteen alussa haastateltaville kerrottiin yllä olevat asiat ja varmistettiin vielä ennen puhelimen ääninauhurin käynnistämistä, että haastattelu voidaan aloittaa ja sen tallentaminen sopii haastateltavalle. Haastateltaville korostettiin myös, että haastattelujen keskustelut ovat täysin luottamuksellisia ja että niistä saatua materiaalia käytetään vain tutkimuksen tarkoituksiin. Oppilaista puhuessaan opettajien tuli tietenkin itse huomioida vaitiolovelvollisuus. Uskon, että haastatteluun osallistuneet opettajat kokivat haastattelutilanteen positiiviseksi oman työn reflektoinniksi. Moni haastateltava totesi joidenkin kysymysten kohdalla, ettei ole lainkaan pohtinutkaan asiaa ja kokivat siitä syntyneen keskustelun mielenkiintoiseksi tai kysymyksen hyväksi. Monelle haastateltavalle positiivisiin kokemuksiin, onnistumiseen ja innostumiseen liittyvien tilanteiden löytäminen oli

aluksi haastavaa. Kun niitä tilanteita löytyi, uskon, että se oli haastateltavalle mieluista kokemus.

## 5. Tutkimustulokset

### 5.1. Tutkittavien käsitys opettaja-oppilassuhteen käsitteestä

Tutkittavilta selvitettiin aluksi, millä tavalla nämä määrittelevät opettaja-oppilassuhteen käsitteen. Tarkoituksena oli varmistaa, että käsite ymmärretään samalla tavalla. Tutkittavien käsitys opettaja-oppilassuhteesta noudatteli Kansasen (2004) ja Hellströmin (2008) määritelmiä pedagogisesta suhteesta, johon teoriaosassani nojaan. Haastateltavien vastausten mukaan opettaja-oppilassuhde on vuorovaikutussuhde, joka rakentuu päivittäisissä kohtaamisissa koulun arjessa.

*"no sellasta päivittäistä vuorovaikutusta mitä koko ajan tapahtuu, tavallaan ku avaa oven aamulla ni siitä se lähtee, sit ehkä sellasta, no sitä suhdetta mitä siinä tavallaan miten siinä vuoden aikana tai siis pidemmänkin ajan aikana niinku rakentuu ja syvenee, että niin et ehkä siit opettajasta tulee yksi lapsen aikuinen siinä elämässä" (H6)*

*"no se on se kanssakäyminen mitä meillä on ja miten me käyttäydytään toisiimme kohtaan ja miten me ollaan yhdessä, siitä se muodostuu" (H3)*

Aikuisen lämpö ja kiinnostus lasta kohtaan on merkittävä rakennuspalikka, jonka avulla suhteesta tulee luottamuksellinen ja turvallinen.

*"se on sellaista välittämistä eli opettaja huolehtii et lapsella on hyvä olla ja ehtii kuunnella lasta kun hänellä on murheita ja paneutuu niihin lasten niinku juttuihin, et semmonen niinku välittäminen on ehkä se tärkein ja myös turvallisuus just nyt näitten pienten kanssa, että lapsi kokee olevansa turvassa et hän kokee et aikuinen on häntä varten et hänen ei tarvi kaikesta huolehtia" (H3)*

*"siis pitää olla kiinnostunu niistä lapsista lapsina ja ihmisinä, että tietää vähän mitä ne harrastaa, mitkä on niiden vahvuuksia, mitkä on niiden heikkouksia, mistä ne tykkää, mikä on se kotitilanne, mistä ne tulee" (H4)*

Opettaja-oppilassuhde koetaan äärimmäisen tärkeäksi ja antoisaksi osaksi opettajan työtä. Se on työn keskiötä ja sen toimivuus on edellytys kaikelle sujuvalle toiminnalle ja oppimiselle koulussa. Opettaja-oppilassuhteeseen luonteeseen kuuluu, että se päättyy.

*"no se on itseasiassa vähän niinkun kaikki kaikessa, eli se on erittäin tärkeä, mä itse ajattelen niin että oppiminen on vuorovaikutusta" (H2)*

*"ku se on varmaan jo itsessään.. no nyt mä alan jo kohta puhuu niinku raamatusta, mut se on melkeen niinku joku pyhä toimitus ku kaks ihmistä niinku kohtaa toisensa sillee et ne kuuntelee, ni jotenki, se on ehkä niinku mä sanoin se on koko sen opetuksen ydin et enhän mä niinku puhu millekään massoille et siin, tai sanotaan et siinä muodostuu henkilökohtanen suhde vähemmän tai enemmän mut jokaiseen on joku verrattuna, et mä oisin vaikka yliopisto-*

*opettaja ja mulla olis 300 kuuntelijaa, ni ethän sä saa ja nää ja.... et se on niin pitkä, ku sä oot niiden kaa niin pitkän aikaa, ni sillen siihen tulee niinku väkistenkin joku suhde ja sä elät sitä niinku tosi voimakkaasti, etkä sä ikinä aattele et tää niinku loppus, vaikka se aina joskus loppuu, mut sillen ku sä oot sen kans ni sillen se on ihan niinku tää jatkuis aina, ja sit yhtäkkiä ne tulee kutoselle ja sitte ollaan niinku valmiita päästämään irt" (H2)*

## 5.2 Opettajan hyvinvointia edistävä opettaja-oppilassuhde

Opettajan hyvinvointia edistävän opettaja-oppilassuhteen tekijät on jaoteltu kahden teeman alle. Näitä teemoja ovat **opettajan ammattitaito opettaja-oppilassuhteen luomisessa** sekä **oppilaan halu ja kyky vuorovaikutukseen**. Opettajan ammattitaitoon opettaja-oppilassuhteen luomisessa sisältyy opettajan kiinnostus, lämpö ja innostus oppilaita kohtaan, hyvä oppilaantuntemus sekä ryhmänhallintataidot, kiireettömyys oppilaiden kohtaamisessa sekä oman auktoriteettiaseman tiedostaminen ja tietynlaisen ammatillisen etäisyyden säilyttäminen. Oppilaan halu ja kyky vuorovaikutukseen opettaja-oppilassuhteessa pitävät sisällään oppilaan sekä kodin ja vanhempien myönteisen asenteen koulua ja koulunkäyntiä kohtaan, oppilaan halun ja kyvyn rakentaa hyvää ilmapiiriä sekä vastavuoroisuuden.

### **Opettajan ammattitaito opettaja-oppilassuhteen luomisessa**

Usea haastateltava totesi, että opettajan on tärkeää pitää lasten kanssa työskentelystä sekä olla **kiinnostunut** oppilaistaan ja haluta toimia näiden parhaaksi.

*"no tietysti se että ite tykkää lapsista" (H5)*

*"siis pitää olla kiinnostunu niistä lapsista lapsina ja ihmisinä, että tietää vähän mitä ne harrastaa, mitkä on niiden vahvuuksia, mitkä on niiden heikkouksia, mistä ne tykkää, mikä on se kotitilanne, mistä ne tulee...ööö....mut samalla mä myös jaan omasta elämästäni heille, et en mä myöskään halua jäädä sellaseks etäiseks, et mä kerron omista harrastuksista ja omasta perheestä, omista kouluistoista, et se on semmonen vuorovaikutuksellinen suhde"(H4)*

*"se on mun työ ja mun tehtävä, pitää huolta niistä lapsista" (H3)*

Ja vaikka opettaja ei yksin suhdetta luokaan, opettajan oma esimerkki ja malli opettaja-oppilassuhteessa toimimisesta on olennaisen tärkeää. Opettajan **lämmi**n ja ystävällinen suhtautuminen oppilaaseen on malli kaikelle koulussa tapahtuvalle vuorovaikutukselle.

*"ja mä luulen että jos itse on lämmin tai et osottaa niinku selkeesti et pyrkii siihen positiivisuuteen ja tekee työtä sen eteen et mä nään tossa oppilaassa ja lapsessa ne positiiviset piirteet, ja mä jätän ne negatiiviset" (H1)*

*"ja ammattitaito tekee sen että vaikka ku niinku jonku kans taistelen joka päivä sata kertaa, ni mä voin silti niinku sille ihan nätisti puhua ja sanoo silleen niinku fiksusti tai kiittää sen hyvistä suorituksista vaikka mua hirveesti harmittaa sen käytös esimerkiksi, et se on niinku ehkä sitä semmosta että et se että vaikka taistellaan koko aika ni sen ei tarvi vaikuttaa siihen mun käytökseen, et vaan se tilanne on se mihin tarvii puuttua, jos sit johonki tarvii puuttua" (H5)*

Opettajan **innostus** kaikkeen tekemiseen tarttuu myös oppilaaseen. Positiivisen ja hyvän tekemisen meiningin ympärille on myös helppo rakentaa toimivaa opettaja-oppilassuhdetta.

*"mut se on hauskaa, että ku tietää sen että jos mä ite oon asennoitunut et tää on kivaa ja mä tykkään ja ihanaa ku mä tänään pääsen tekee sen jutun nyt niitten kanssa, ni ei sitä tarvii ees ääneen sanoo, ni se yleensä on niinku et kaikki muutki on samaa mieltä. et se on ihan mystinen juttu" (H5)*

Hyvä **oppilaantuntemus** on opettajan työkalu, jonka avulla opettaja-oppilassuhdetta voi parantaa ja syventää. Yksinkertaisesti on siis tunnettava oppilaansa, jotta voi huomioida tämän tarpeet ja valikoida sopivat keinot tämän kohtaamiseen. Eri oppiaineiden tunneilla on mahdollista löytää oppilaiden piilossa olleita taitoja ja kiinnostuksen kohteita.

*"sitte tietenkin oppiaineella on paljon myös merkitystä et sit just se että joku äikä ja matikka tai jotkut lukuaineet ni niist on ehkä vaikee silleen tavottaa sitä oppilasta et sit ehkä taito- ja taideaineista just joku draama on tosi hauska ku siinä voi oppilaista tulla ihan erilaisia piirteitä ja sitte mitä pidempään se on ryhmä on yhdessä ni sitä enemmän ne uskaltaa heittäytyä ni seki on jotenki makeeta huomata. sit kans toi tekninen työ on ollu tosi hauska ku sehän on sellasta niinku et jokaisenhan joutuu kohtaamaan kahden kesken kun ne tulee et nyt mä oon tässä vaiheessa tai nyt tää naula meni näin. ni sekin on oikeestaan tosi hauskaa et löytää niitä että sehän on tähän kolmannelle luokalle asti ollu ihan salassa meiltä opettajilta, et kuka vähän enemmän nikkaroi kotona ja se näkyy aika paljon se harrastuneisuus siellä, että kellä se saha pysyy kädessä ja kellä ei, ni se on kyl kans sellasta hauskaa" (H4)*

*"no tietysti ne joitten kanssa on vaikeuksia ni niitten kans tehään tietysti myös paljon töitä ja ne tulee sillä lailla tietysti myös lähemmäksi ja tutummaksi ja sitten jos siitä sit näkee muutosta suuntaan tai toiseen ni se oma tunne tietysti tekee sen että suhtautuu, tai et se tulee niinku iholle enemmän. tai sitten myös se että sitä niinku mietiskelee että mitenhän se nyt ja näin ja näin ja enempää ei sit kuitenkaan pysty tekemään ku mitä täällä voi tehdä" (H5)*

Kun opettaja tuntee oppilaansa, opetus on helpompaa suunnitella oppilaiden tarpeiden mukaan, ja tällöin yksittäisten tuntien suunnitelmissa voidaan huomioida oppilaiden viireystila väsymyksestä innostukseen. Oppilaan kannalta on varmasti tärkeä havainto,

että opettaja näkee ja tunnistaa juuri tämän tarpeet, erityisosaamisen tai sen missä oppilas tarvitsee tukea. Se havainto kasvattaa luottamusta ja hyvää ilmapiiriä.

*"ni osaa sitte muuttaa sitä hommaa tai ku huomaa et lapset onki väsyneempiä ni ei ite stressaa siitä että se aihe nyt sit jääki käsitlemättä tai muuttaa muotoaan, et osaa niinku hypätä siihen tunnetilaan mikä siellä on" (H3)*

*"no vaik eilen kun pohdittiin murtolukuja ja sitte mietittiin mitkä kaikki on puolikaita niinku 1/2, 2/4 ja 3/6 ja näin ja sit mietittiin mikä oli se kokonainen, eli 2/2, 4/4 ja näin ja sit joku kysy et voiks olla enemmän, niin tota, ni mä ajattelin et mä tiedän ainakin yhen jolle tää menee ja sit mä sanoin, että tää voi olla isompiki ku yks kokonainen, et voi olla niinku enemmän, sit mä laitoin 8/4 ja 12/6 ja sitte toiset oli ihan niinku et mitä toi niinku tarkoittaa ja sit yks oppilas tuijottaa ja tuijottaa ja mä katon sitä ja odotan et tajuaakse ja sit se oli joo, ainii et tosson kaks, ja sitä mä niinku odotin siltä, et kyl se sen varmaan hiffaa ku se vähän aikaa saa miettiä ja verrata niitä. ja hiffas. ni sit tämmöset tilanteet on taas niitä että ku ehtii ja muistaa ja keksii sen jutun millä voi toisen kapasitettia tukea" (H5)*

Hyvä ja lämmin opettaja-oppilassuhde, jossa opettaja tuntee oppilaan, on luottamuksellinen ja turvallinen. Sellaisessa suhteessa voidaan käsitellä myös ongelmia ja hankalia tilanteita

*"nii et on semmonen et jos joku lapsi saa sun luottamuksen, et se on aika semmonen merkittävä kokemus et sä saat tietyl taval jonku lapsen niinku hal-  
tuun, niin et se uskaltaa puhuu sulle, uskaltaa sanoo sulle, uskaltaa tehdä virheitä, ni sillon ku, sen hetken jälkeen kans ihan huomaa että nyt me pystytään te-  
kee töitä"( H1)*

Opettajan hyvät **ryhmänhallintataidot** synnyttävät ilmapiirin, jossa oppilas kokee olevansa turvassa. Kun tilanne ja ryhmä ovat opettajan hallinnassa tapahtumien kulku on ennakoitavissa.

*"liikunnassa kanssa nousee se, että mitä paremmin se ryhmä on hallusssa ja on hyvä suhde niihin oppilaisiin, ni sitä kivempaa se on ja mitä kivempaa se on ollu se liikunnan opettaminen ni sitä mieluummin aina menee uudestaan aina sinne liikkasaliin" (H4)*

*"vaikka ku synttärikarkkeja jaetaan, ni hetken luokassa on ihan hirvee sellanen kaaos ja meteli ja kuka sai minkävärisen tikkarin, mut sit jotenki muistaa sen et-  
tä tää on nyt se hänelle tärkeä päivä, tää on hänen syntymäpäivä, niistä lapsis-  
ta kukaan ei kärsi et hetken aikaa on ihan hirvee meteli, et se että mä voin nyt  
hetken vaan hengitellä ja antaa heidän jakaa niitä karkkeja ja mä luotan siihen  
et sit ku hommien on tarkoitus jatkaa ni kyllä ne jatkuu ja sillonki riittää se että  
laittaa vaikka dokumenttikameran päälle ni ne tajuu et okei nyt alkaa opetus,  
mut se vaatii sen suhteen, et he tuntee minut ja minun tapani ja sitte et mä luo-  
tan heihin, et ei tarvii huutaa tai lähtee korottamaan omaa ääntä, et luottaa sii-*

*hen et he sählää nyt sen ja sit ku homman on tarkoitus jatkuu ni sit se jatkuu"*  
(H4)

Luokan **ryhmytymisen** eteen kannattaa tehdä töitä. Toimivassa ryhmässä kaikilla on hyvä olla, jolloin voidaan muodostaa lämpimiä ja luottamuksellisia suhteita kaikkien luokassa toimivien välille.

*"taikka sitte semmonen mikä tekee sen et työ on merkityksellistä ja hyvätuntusta on myös semmonen ehdottomasti, että saa ryhmän haltuun ja ryhmän ryhmytymään ja se on kans sellanen et ku jonku luokan kans sen saa aikaseks ni sen jälkeen työ tuntuu kivalta ja ajattelee et mä oon onnistunu tässä, koska se ei oo itsestään selvää et joku ryhmä ryhmytyy, et sen eteen pitää tehdä töitä" (H1)*

Osa opettajan ammattitaitoa on onnistua luomaan **kiireetön** ilmapiiri, jossa ehditään keskittyä olennaiseen ja läsnäoloon oppilaiden kanssa. Opettajan omaa hyvinvointia edistää myös, mikäli ehtii huomaamaan ja tunnistamaan omat onnistumiset työssään.

*"ehkä välillä on se että huomaako ne asiat aina.. et onko aikaa huomata ne onnistumiset... ja ettei ohita sitäkään itse että itsekin huomaa et tuli kiva olo, et mä oon onnistunu ja mun lapsi on onnistunu, ehkä semmoset et me ollaan yhdessä onnistuttu...et pitää pitää vähä silmät auki" (H1)*

Haasteellinen tehtävä on huomioida kunkin oppilaan tarpeet ja ehtiä vastaamaan näihin. Luokan oppilaat ovat erilaisia ja yksi haastateltavista toivoi työvuoteen jopa erityistä viikkoa, jolloin olisi aikaa ajatella oppilaitaan ja näiden tarpeita.

*"ku meil on paljon erilaisia oppijoita, ni tiedät et sun pitäs antaa tälle tällasta tukea ja tolle tollasta tukea ja tota pitäs vähän puskea enemmän tai kun se on niin taitava ni sille pitäis ehtiä antaa jotain muuta että sillekin tulis haastetta, ni tavaltaan sullei oo niinku aikaa tehdä kaikille sitä ku siel on niin monenlaisia lapsia et semmosta riittämättömyyden tunnetta siltä puolelta" (H3)*

*"joku sellanen niinku viikko, et vapautettas opettaja kaikista töistä ja sit se sais ajatella jokaisen oppilaan, siis niinku käydä jokaisen yksilön läpi ja ihan niinku miettii sitä et, siis oppilashavainnoinnista kun puhutaan, että mitä se tarvii tai että minkälainen mun tarvis olla sille, tai mikä oli sille hyväksi.... että se on ihan niinku oleellisen äärellä että sillä opettajalla on aikaa ihan niinku ajatella sitä lasta ja sitä mä teen niinku liian vähän" (H2)*

Kiireettömän ilmapiirin luomista edesauttaa opettajan pyrkimys läsnäoloon niinä hetkinä, kun työskennellään oppilaiden kanssa.

*"no jokainen hetki on merkityksellinen ja se on kans jotenki hyvä pitää mielessä, et se on vaan muutama tunti mitä me ollaan oppilaiden kanssa, varsinkin tuolla alkuopetuksessa, et ku ne oppitunnit on tosi lyhkäsiä, ni sen takia mun mielestä on tosi tärkeä et kun ne oppilaat on siinä, ni mä keskityn heihin, että sit ku se*

*on se ompeluhetki ni mä todella ompelen tai kuuntelen sitä mitä hurjaa tapahtuu jalkapallotreeneissa tai mitä on nähnyt koulumatkalla et sen hetken kun ne oppilaat on koulussa, ni mä olen todella heidän kanssaan enkä huitele kopiokoneella tai etsi niitä neuvoja silloin ja silloin myös mun mielestä se oma työpäivä on kivempi" (H4)*

*"no niinku työvuosien myötä mut myös omien lasten myötä miettiin sitä et ennen jotenki ajatteli et no mitä ne vanhemmat aattelee jos mä en käy tätä koko hissan kirjaa läpi, mut kyl mä nyt voin ehkä vanhempana todeta että sitä historiaa ehtii kyllä oppia ja unohtaa elämänsä aikana, mutta sitten taas se et siellä on joku aikuinen joka kohtaa oman lapsen, ni ehkä se on kuitenkin sitte tärkeempää" (H4)*

Opettaja-oppilassuhteessa opettaja on valtasuhteessa lapseen. Opettajan on siis tärkeää **tiedostaa oma auktoriteettiasemansa** ja muistaa käyttäytyä ja toimia esimerkiksi ja mallina. Lisäksi on hyvä huomata, että opettajan sanat ja teot vaikuttavat oppilaaseen aina jollakin tavalla.

*"ku me ollaan lasten kanssa ni siin ollaan koko ajan vuorovaikutuksessa heidän kanssa ja he kuitenkin koko ajan tulkitsee opettajaa jollain tavalla ja sitä mitä opettaja sanoo ja tekee, ni on se aina merkityksellistä, me ei aina tiedosteta toki sitä, koska se on niinku meille niin arkista, mut kyllähän me aina ollaa, me ei voida tavallaan niinku tietää millon joku lapsi on just semmosessa viireystilassa et se juuri imasee kaiken mitä sanoo ni itseensä ja olipa se sitte hyvää tai pahaa tai näin et ku me ollaan kuitenkin aina esimerkkinä täällä lapsille mallina" (H3)*

*"lapsethan vaistoo sen miten niinku aikuinen suhtautuu heihin ja sitten jos sä niinkun lähestyt lapsia jotenkin negatiivisesti tai kauheen äänekkäästi tai semmosella... jollain lailla negatiivisesti, ni kyl ne lapset sen vaistoo ja ne on niinku heti silleen varautuneita eli mä luulen et siinä se vuorovaikutus lähtökohtaisesti lähtee niinku väärään suuntaan eli lapsi ei luota siihen aikuiseen, se on koko ajan pikkusen varuillaan et mitähän se sanoo, mitähän se tekee, ni ku me ollaan kuitenkin valtasuhteessa aina näihin lapsiin, me käytetään heihin niinku tietynlaista valtaa täällä opettajina, ni siinä pitää niinku löytää sellanen tasapaino että lapsi kokee sen positiiviseksi sen meidän vallankäytön" (H3)*

Kasvattajan rooliin kuuluu tietty jäämäkkyys ja vaatimusten asettaminen oppilaille. Toisinaan se tarkoittaa, että opettajan ratkaisut tai vaatimukset eivät miellytä oppilaita.

*"mä oon heidän opettaja ja mun tarvii tunnistaa et mä oon heille auktoriteetti ja mun pitää olla myös sitä ja se on ehkä myös niitä asioita, jotka silloin nuorempana niinku kulutti kun yrittin olla jollakin tavalla mieliksi niille oppilaille ja sitten sen on ehkä jotenkin siinä tajunnu että heil on niitä kavereita ja mulla on mun kavereita, et mä oon mun oppilaille opettaja, enkä kaveri ja toki niinku he kestävät multa paljon enemmän kuin omalta kaveriltaan tai äidiltään et mä voin korjata heidän lukemistaan ja kirjottamista ja matematiikkaa ja mä oon luotettava ja oikeudenmukainen"(H4)*

*"opettaja-oppilassuhde ei mun mielestä saa olla liian läheinen, kyl mul tai meil on aika jäämäkkä suhde kaikkeen, et mä en... mä en sanonu niinku et mä oon*



*teennäisesti lämmin, et mä otan heidät sellasenaan, mut he eivät ole mun omia lapsia, joten mä en siihen lähde liikaa antamaan itestäni" (H6)*

Opettaja-oppilassuhde voi tuntua kuormittavalta, jos se muuttuu liian läheiseksi. Opettajan täytyy vetää omat rajansa ja tietää, kuinka paljon oppilaan asioita jaksaa kantaa. **Ammatillisen etäisyyden säilyttäminen** ja oman perustehtävän määrittäminen on olennaista opettaja-oppilassuhteen muodostamisessa. On tiedostettava, mitkä alueet kuuluvat opettajan tehtäviin ja ovat omien voimavarojen puitteissa hoidettavissa.

*"no se on toimiva sillon kun oppilas luottaa muhun, mutta hän käyttäytyy kuin oppilas, et hän ei myöskään saa olla niinku kaveri tai kuin oma lapsi, et hän on kuitenkin oppilas, hän on jonkun toisen lapsi, minulle hän on oppilas, et se ei saa myöskään olla sellanen että mä menetän yöuneni, tottakai välillä menettää, mutta siis jos pitkäjaksosesti menettäis yöunensa oppilaan asioiden takia ni se ei oo hyvä" (H4)*

*"... niinku mä pyrin et mä en myöskään voi liikaa mennä siihen heidän tunne-elämäänsä ja et yrittää pysyy kuitenkin vähän etäisenä, koska jos jokaisen rupee ottaa niinku liian lähelle, ni sithän se on hyvin raskasta, et ei kaikkia.. ja mä oon yrittäny.. tai tässä työssä ja ton porukan kanssa on pitäny olla ehkä se asenne et kaikkia ei voi pelastaa, että maailmaa ei voi pelastaa, että voi täällä tarjota tottakai sen opetuksen ja sen niinku turvallisen aikuisen roolin siellä luokassa, keskustella heidän kanssaan, tarjota tukee jos on jotain ongelmia, mutta kaikkia ei voi pelastaa" (H6)*

### **Oppilaan halu ja kyky vuorovaikutukseen opettaja-oppilassuhteessa**

Kun oppilas on halukas yhteistyöhön ja tällä on **myönteinen asenne** koulua ja koulunkäyntiä kohtaan, opettaja-oppilassuhde rakentuu vaivattomammin. Yhden oppilaan asenne voi toimia myös mallina ja esimerkkinä muille, jolloin koko luokan ilmapiiri ja kaikkien suhteiden muodostaminen on mutkattomampaa.

*"ja joku oppilaski voi olla sellanen, joka on niin positiivinen siellä luokassa, et se niinku jotenki se temperamentti on niin aurinkoinen että hän saa sellasen suhteen kaikkien kanssa ja siit tulee semmonen malliki, siis vuorovaikutussuhteiden malli, eli tavallaan päinvastaisesti siihen mist puhuin aikasemmin et jotkut lapset voi saada ryhmään negatiivisen kierteen, niin yksittäiset, positiivisella tavalla elämää katsovat lapset, illoset, innokkaat ja sydämelliset, ni ne voi saada taas semmosen kierteen aikaseks" (H1)*

*"ku näkee sen että se oppilas oikeesti saa siitä jotain tai päästään eteen päin ja oppilas on halukas toimimaan yhdessä asian eteen ja et näkee et toinen oikeen yrittää, oli se sit joku oppimisen vaikeus tai mikä tahansa, ni et sillon ku se oppilas on siinä yhdessä samalla puolella ku minä, et jos se on silleen niinku hirveen vastaan ja koko ajan on niinku hirveen kivirekee vetäis, ni sillon se tuntuu, et onks täs niinku mitään järkee ja mikä täs on sit se tarkoitus" (H6)*

Oppiminen ja onnistuminen sekä siitä kumpuava innostus ja "tekemisen meininki" tuottavat hyvää kaikille ryhmän jäsenille. Kun oppilas näyttää sen, on palkitsevaa todeta, että yhdessä tehtiin ja onnistuttiin. Yhteiset onnistumisen kokemukset vahvistavat opettaja-oppilassuhdetta ja siihen kuuluvaa luottamusta.

*"joo ehkä sellasii ku oppilas on aidosti näyttäny et hän niinku on oppinu jotain ja on niinku ilone siitä ja sitten on sellanen, on se asia mikä tahansa, ni yhtäkkii huomaa et on semmonen tekemisen meininki että kaikki oppilaat on innostuneita, ni silloin tulee kans niinku niissä yksittäisissäki oppilaissa et sä pääset sen yhen oppilaan kanssa siihen lähelle ni se tuo niinku semmosta onnistumisen kokemusta" (H1)*

*"silloin ku joku lapsi ymmärtää itse että mä olen oppinu lukemaan, se on ehkä yks semmosii merkittävimpää onnen kokemuksii ja onnistumisii et joku lapsi saa sen lukemisen niinku välinetaidon tai että... no sit semmoset yksittäiset tilanteet, jos oppilaalla on huono minäpystyvyyden tunne, ettei usko itseensä oppijana, ja sä pääset niinku kääntämään sen. Sen hetken ihan pystyy tuntemaan ja kokemaan, kun hän niinku sanooki et mä osaan, vaik ois ennen sanonu et mä en osaa ja se voi tapahtuu ihan missä tahansa yksittäises oppiaineessa" (H1)*  
*"siellä luokkatilanteessa, sehän on aina sitä niinku sitä lasten kanssa. lapset on innostuneita ja pienet on yleensä aina, ni ne on hirveen motivoituneita, ne viittaa, ne haluaa osallistua ja ne tekee" (H3)*

Kodin asenne kouluun ja koulunkäyntiin heijastuu tietenkin oppilaiden asenteisiin. Kun huoltaja ajattelee ja uskoo, että koulussa opettaja tekee työnsä hyvin, myös oppilaan on helppo luottaa siihen. **Kodin ja vanhempien myönteinen asenne** edesauttaa hyvän opettaja-oppilassuhteen muodostumista.

*"öö se liittyy joo ehkä oppilaisiin, mutta myös tietenki semmoseen niinku että on saanu jonku oppilaan vanhemman kanssa luottamuksen, koska sit se heijastuu siihen oppilaasee, et jos on joku vanhempi joka näkee negatiivisena sen koulun ja se näkyy siinä oppilaassa että ei oo semmosta luottamusta opettajaan" (H1)*

Koulun ja opettajan työn arvostus kotona heijastuu tietenkin myös oppilaan ajatuksiin ja näkyy koulussa.

*"ja sit niinku niihin oppilaisiin varsinki näin pienten kanssa ku on, ni heidän vanhemmat liittyy mun mielestä tiiviisti. et kyl sen huomaa niinku ne oppilaat jotka arvostaa ja ne kodit jotka arvostaa koulua ja opettajaa, ni se että he tulevat kouluun ja heil on oikeet tavarat mukanaan ja he mielellään kuuntelevat.... kyl sen huomaa ja se tulee tosi paljon mun mielestä sieltä kotoota, et miten kotona puhutaan koulusta ja miten kotona puhutaan opettajasta ja se näkyy siellä arviointikeskusteluissa myös... että nyt kun on mukavat perheet ja mukavat oppilaat, jotka kaikki niinku, et sen huomaa kaikessa siinä et heil on oikeesti niinku mukana oikeet välineet ja läksyt on tehty ja laput palautetaan ajallaan ni tekeehän se työstä paljon kevyempää ja helpompaa ja antaa energiaa, ku ei tarvi käyttää hirveesti energiaa niinku muistutteluun ja samojen asioiden hokemiseen" (H4)*

Oppilaat voivat myös kantaa jonkin verran vastuuta hyvän ilmapiirin luomisesta, vaikka päävastuu tästä kuuluu tietenkin opettajalle. Luokassa, jossa vallitsee mukava tunnelma, on helpompi luoda ja ylläpitää lämmintä opettaja-oppilassuhdetta. **Oppilaan halu ja kyky rakentaa hyvää ja yhteisöllistä ilmapiiriä** on siis merkittävä tekijä.

*"mulla on tosi ihana luokka taas kerran, eli tota siellä on tosi paljon empaattisia lapsia ja ne niinku huolehtii jotenkin toinen toisistaan tosi hyvin, pitävät toinen toistensa puolta ja se on mun mielestä semmonen minun työhyvinvointia lisäävä seikka, et lapset ei niinkun tavallaan yksistään luota siihen että opettaja pitää ilmapiiriä yllä, vaan he myös keskenään huolehtii ja tekee vaikka kaikkia ihania yllätyksiä, et ne haluaa niinkun tuottaa myös mulle hyvää mieltä, ei vaan silleen, että he keskenään toisistaan pitää huolta" (H3)*

*"joo kyl mul niinku sillon aikasemmissa kouluissa ehkä.. et vaikka mä työskentelin yksin ison ryhmän opettajana ja se oli uuvuttava tekijä sillon, ni heistä sillon niinku huoku sellanen halu rakentaa sellasta yhteisöllistä ilmapiiriä, et täs nykyises työssä ei ehkä oo samal taval niinku.. jokainen vaeltaa ja kipuilee omien asioiden kaa, sellanen ryhmähenki jotenki puuttuu ehkä näiltä oppilailt ja sellanen niinku huumori ja sellanen niinku puuttuu... mutta sillon just ehkä ku löytyy semmonen hyvä me-henki ja siel on hauskaa, ei liian hauskaa, mut sellanen et huumori ja sit se et onnistuu motivoimaan niit oppilaita ja ne on kiinnostuneit siit oppimisesta ja pystyy tekemään monipuolisissa opetusmenetelmillä ja kaikkee" (H6)*

Ihmissuhteet, joihin opettaja-oppilassuhdekin lukeutuu, ovat vuorovaikutussuhteita ja niitä ei voi kukaan rakentaa yksin, vaikka opettajalla joitakin apukeinoja olisikin käytettävissään. Parhaimmillaan opettaja-oppilassuhde on **vastavuoroinen** ihmissuhde, jota oppilas on osaltaan muodostamassa. Suhde rakentuu esimerkiksi, kun oppilaat jakavat ja kertovat asioitaan opettajalle. Lapsesta riippuen tietenkin jotkut enemmän kuin toiset.

*"varmasti aikuisena ja auktoriteettina opettajalla siinä on isompi rooli, mut kylhän siis myös se oppilas, et miten se oppilas haluaa jakaa itsestään, että kylhän niinku yleensä ne jutut mitä mä kerron itsestäni ni nehän mä kerron koko luokan kuullen, käytän jotain esimerkkiä jostain harrastuksesta tai jostain, että yleensähän he saavat minusta ehkä saman verran, mut sit se mitä se oppilas haluaa tuoda siihen suhteeseen, tai kuinka moni tulee välikävalvonnassa jutteleen mulle, tai jää vaikka liikkatunnin pukkarissa juttelee ja kertoo niistä jutuistansa, et kylhän sitte se että ne sellaset hiljaisemmat ja ujut oppilaat ei ehkä halua niin paljon tulla jakaa tai tulee ehkä sit jakaa kahden kesken tai vaatii sellasen tietyn lämpeämisajan ja osa taas haluaa kertoa hyvin paljon ja et sit joutuu ehkä jo jopa vähän rajaamaan" (H4)*

*"jotenki varmaan siinä että ne tulee kertomaan, tai vaikka et niillei heti oo hirvee kiire lähtee koulusta vaan ne voi tulla kertomaan jotain niinku arkipäivän tapahtumia ja asioita, ni sillon mun mielestä on silleen että okei niillon joku, et ainakin ne voi tulla mun luo puhumaan ja sit tietenki semmonen et ne niinku hymyilee mulle, ni sillon kokee et okei on niinku kivaa ja sitte huvittavinta ja hauskinta on sillon kun kuulee heidän sanovan minun lauseita minulle ohjeeksi, ni sillon mä ajattelen, että no nyt on ainakin, tämä on niinku kuunneltu" (H2)*

Jutustelun ja omien asioiden lisäksi oppilas voi osoittaa myös empaattisuutta. Oppilaan tehtävä ei luonnollisestikaan ole huolehtia opettajan hyvinvoinnista, mutta oppilaskin voi nähdä, että opettaja on ihminen iloineen ja huolineen.

*"no ainaki tota niinni semmonen et ku mul oli henkilökohtasessa elämässä semmonen hirvittävän vaikea jakso, ja mä aina muistan ku yks semmonen oppilas, ni se laitto käden mun olkapäälle, yks tyttöoppilas, ja sano jotenkin että öö... voi meijän opee... tai jotenki silleen niin lämpimästi" (H2)*

Haastattelumateriaalista löytyi myös kokemus, jossa oppilaat jäivät etäiseksi, eivätkä oikeastaan halua edes rakentaa opettaja-oppilassuhdetta. Ihmissuhteet, kuten tietyssä määrin myös opettaja-oppilassuhde, perustuvat vapaaehtoisuuteen. Toista ihmistä on mahdotonta pakottaa kanssakäymiseen.

*"monet ei edes halua muodostaa suhdetta mun kanssa, et se on vaan niinku et ne jää niinku tosi etäisiks, että kyl mä muistan niinku omasta lapsuudesta et se opettaja oli maailman ihanin tyyppi ja sen kanssa juteltiin ja haluttiin jakaa sellasia tavallisia asioita, ni tuol moni niinku ei välttämättä ees, ku ite muistaa et kyseli vaik opettajalta niinku sen elämästä, ni ei ne niinku kysele must, et se on tosi jännä miten ne suhtautuu, en tiää, me joudutaan oleen aika tiukkoina, et onks se liian kova auktoriteetti, mut kyl mä yritän niinku pehmentääki sitä omaa tyyliäni ja yritän päästää lähelle ja käyttää aikaa sellaselle jutustelulle, mut ei jollain tavalla oo niinku... et niit ei vaan kiinnostaa, en mä tiää onkse keskustelukulttuuri sit kotona vaikka sellanen et aikuiset on tosi erillään niistä lapsista sitten, en tiää" (H6)*

### 5.3 Opettaja-oppilassuhde opettajan työn voimavarana

Kun opettaja-oppilassuhde toimii ja yhteistyö on sujuvaa ja helppoa, on se merkittävä voimavara opettajan työssä. Yksi haastateltavista kuvasi opettaja-oppilassuhdetta työn onnellisimmaksi tekeväksi asiaksi. Oppilaat ovat myös monelle syy, miksi opettajan työtä ylipäättään haluaa tehdä. Opettajan työn mielekkyys ja merkityksellisyys liittyy vahvasti oppilaisiin.

*"kyl se koulun niinku onnellisimmaksi tekevä asia on se hyvä opettaja-oppilassuhde, semmonen luottamus ja ehkä lämmin suhde ni, ni se on ehdottomasti sellanen listan positiivisella puolella ja sit se oppilaan oppiminen ja sit oppilaan ilo ja oppilaan hyvinvointi ja sit se että semmoset oppilasryhmät et sä näät en niillon kivaa olla keskenään ja ne uskaltaa sanoo ja ne uskaltaa tehdä virheitä ni se on sellainen niinku ja se niinku liittyy must kaikkeen vuorovaikutukselliseen siel luokas et se on ehdottomasti se positiivisin puoli" (H1)*

*"no se on itseasiassa vähän niinkun kaikki kaikessa, eli se on erittäin tärkeä, mä itse ajattelen niin että oppiminen on vuorovaikutusta ja jos se menee solmuun niin sit se on solmussa... tai siis et se on.. tai sanotaan et enhän mä hirveesti enää niinku tämmösiä asioita mieti, mutta kuitenkin yritän, tai niinku ne oppilaat,*

*ku niistä tulee niinku tärkeitä, et ne ei et ku tää työ ei oo semmonen et sä vaan meet ja siirtelet papereita paikkaan toiseen tai tilaat kuormaa ja näin pois päin, et tää on niinku ihmissuhdetyötä ihan todella paljon" (H2)*

*"kyl se työ on aina merkityksellistä, koska tavallaan se mitä me tehdään niinku ulkopuolella siitä oppilas-opettaja tilanteesta, ni silloin me niinku suunnitellaan niitä hetkiä ku me ollaan lasten kanssa ja sitte taas ku me ollaan lasten kanssa ni siin ollaan koko ajan vuorovaikutuksessa heidän kanssa" (H3)*

Opettaja-oppilassuhteeseen ja opettajan työhön liittyy myös mahdollisuus tavata ja kohdata erilaisia ja ainutlaatuisia lapsia, minkä lasten parissa viihtyvä todennäköisesti kokee työn voimavaraksi.

*"no sehän on äärimmäisen antoisa vuorovaikutussuhde, se on ihan niinku, no se on ihan huippuluokkaa, sen takia just kun on eri-ikäistä lapsista kysymys ja sit niinku lapsi ja aikuinen et siin on niin paljon semmosta ihanaa tarttumapintaa ja ihania mahdollisuuksia ja tota sitte pääsee näkemään monia hyviä asioita mitä sitte aikuisten kanssa ei niinkään... siis kun lapset reagoi asioihin, ni se vuorovaikutussuhde on niinku sen takia ihan ainutlaatuinen ja sit näkee sen mikä meni omassa hommassa pieleen ja mikä onnistu, et se palaute tulee myös aika suoraan ja nopeesti, vaikkei se tuu ehkä sanallisena palautteena vaan siinä et mitä tapahtuu, ni siks se on jotenkin hirveen hauskaa ja ku se on joka päivä erilaista ni se on ehkä täs parasta" (H5)*

*"mä nyt kuitenkin nään et oppilaiden takiahan siellä ollaan ehdottomasti siellä töissä, mä teen niinku tärkeitä työtä ja sit niinku ehkä tässä työssä on se et ku sä saat joka kerta niin erilaisia lapsia, et joku voi vaan etäisesti muistuttaa jotakin, mut ne on ihan vaan niin uniikkeja loppupeleissä että miten voikin olla taas tämmönen, ja sit kun näkee et joku oppilas niinku kehittyy, ni se on ihan hirvittävän palkitsevaa, niin ku vaik joku tämmönen kognitiivinen taito, semmonen niinku pysyvä nytkähdys eikä joku pieni yksittäinen, niin tota joo" (H2)*

Haastatteluissa nousi esiin myös, kuinka opettajan identiteetti on ikään kuin liimautunut kiinni itseen. Työtä tehdään omalla persoonalla ja oppilaiden vuoksi työhön sitoudutaan voimakkaasti.

*"no itseasiassa silloin ku mä olin niinku vuoden opiskелеmassa siinä opintovapaalla, ni mulloli kokonainen vuosi aikaa miettiä tai mä niinku hirveesti pohdin tätä opettajuutta ja mä niinku yritin päästä irti siitä opettajuudesta, mut se on niin liimautunu muhun, että en mä pystyny et nyt mä lähen jolleki toiselle alalle. Ja se varsinkin ku sä alat sen luokan, ni sitte on jotenki et okei, eihän siel sit niinku voi lähtee pois, koska se on niin että mitä sitten silleki käy ja kuka sitä sitte hoitaa, että kyllä se on niinku hirveen sitouttava se työ, varsinkin tiettenki ku on vielä vakituisessa työssä et sä vielä jatkat siinä samassa koulussa, et sä vielä näät niitä, et joku toinen työ vois olla niinku luonteeltaan semmonen että ei oo välillä oot oonks mä täällä vai tossa, et ku se on just niinku niiden oppilaiden kanssa se työ, minkä nyt sitten kulloinkin saa" (H2)*

*"apua.... no joka maanantaiaamu ku kello soi 6.15... no ehkä sillon ku, no kyl sen huomaa, että kauheen helposti ei jää esimerkiksi sairauslomalle, että vaikka huomaa et nyt on kaktus kurkussa ja et olis parempi jäädä kotiin, ni sit on ihan semmonen et ei, mutta ku siellä on se yks arviointi keskustelu tälle päivälle suunniteltu, tai et mul on tää projekti kesken ja tähän on ihan hirveen vaikeeta kirjoittaa sijaiselle ohjeita, et kyl mä nyt vaan meen..." (H4)*

*"tätä ei mun mielestä voi tehdä silleen että ei olis sitoutunut, koska sä oot kuitenkin koko ajan sillon ku sulla on ne lapset siinä ympärillä ni sä oon niinku kokonaisvaltasesti vastuussa ja tota, mä en oikeen osaa erottaa itelleni sellasta opettajan roolia tietyllä tavalla, että musta tätä tehään niin persoonalla, tätä työtä" (H3)*

Hyvä ja lämmin opettaja-oppilassuhde, jossa oppilaat kokevat olonsa turvallisiksi, heijastuu myös luokan ulkopuolelle ja oppilaiden koteihin.

*"ehkä noin ninku leimaavimpana kuitenkin yli sellasen yksittäisen tapahtuman on että saa sinne luokkaan sen sellasen hyvän ilmapäirin et mä nään että lapset haluaa tulla mielellään kouluun ja kokee sen olonsa siellä hyväksi tai että ne niinku et niillon sellanen tunne et opettaja on niinku niitä varten et mul on paljon perheitä, jotka on toivonu aina mua uudelleen pienemmille sisaruksille opettajaksi tai tai.. jotain tällasia.. vaikka edellinen porukka jota vedin kolme vuotta ja sit ku mä kerroin heille et nyt mä en sit enää heidän kaa jatka ni sit se niinku tavallaan se yhteinen surutyö siitä luopumisesta, että se meidän niinku yhteistyö hajoaa, ni ne on niinku semmosia omaa jaksamista auttavia että tietää et on jotain tehny oikein et lapsille jää sellanen tunne" (H3)*

Haastateltavat kokivat, että opettaja-oppilassuhde on lähtökohtaisesti aina toimiva ja hyvä, jolloin se myös on työn voimavara. Usein suhteeseen joutuu kiinnittämään huomiota vasta kun se ei toimi.

*"no jotenkinhan sen (vuorovaikutuksen) ehkä huomaa sit enemmän ku se ei toimi, et se on jotenki lähtökohtasestihan se aika hyvin niinku toimii aina, et just ku mul oli se yks vuosi ni mä en niinku, mä koin jotenkin hirveetä epäonnistumista, et ne oppilaat niinku käänty mua vastaan tai sillä tavalla et mitä ei oo koskaan aikasemmin tapahtunu, mut se vaikutti ihan hirveesti siihen oloon tulla töihin, jos sä niinku tiedät että joku vaikka alkaa niinku nälvii sua, niinku joku oppilas, ni sillonhan se meidän vuorovaikutus on jo niinku räts" (H2)*

*"voi tottakai edistää jaksamista, ehkä mulla tulee mieleen sellanen joka on positiivinen suhde, et se ei oo koko ajan sellasta niinku kiistelyä ja sellasta vastakainasettelua, vaan se olis sellasta missä olis iloa ja hauskuutta, mut usein se on sit niinku et niit meil on tos vähemmän et enemmän on niitä oppilassuhteita, jotka ei sitä iloa siihen työhön niin paljon tuo" (H6)*

Yksi haastateltavista totesi muista poiketen, että ei ole olemassa mitään erityisiä opettaja-oppilassuhteita. Haastateltavan mukaan on olemassa vain oppilaita, jotka vaihtuvat aika ajoin. Painotus tässä näkemyksessä on, että opettaja-oppilassuhteet ovat väli-

aikaisia ja ne päättyvät ennemmin tai myöhemmin. Huomattavaa kuitenkin on, että haastateltavan suhtautuminen oppilaisiin oli lämmin.

*"mul on vaan oppilaita, ei mul oo mitään erityisiä oppilaita, et se nyt on ihan, et nehän nyt vaihtuu vähän väliä ja tulee uusia ja vanhat lähtee, et tota, ne on oppilaita, ei mulla oo mitään erityisiä suhteita tai semmosia et ne on oppilaita ja niil on erilaisia juttuja, on hyviä ja huonoja päiviä ja sit joku kamppailee vähän kauemmin jonkun asian kanssa" (H5)*

#### 5.4 Opettaja-oppilassuhde työn kuormitukselta suojaavana tekijänä

Opettaja-oppilassuhde ei tämän tutkimusaineiston valossa osoittautunut selkeästi opettajan työn kuormitukselta suojaavaksi tekijäksi. Tämän tutkimuksen haastateltavat mainitsivat kuormittaviksi tekijöiksi kiireen tai kiireen tunnun, puutteelliset resurssit, jotka näkyvät oppimateriaaleissa ja -välineissä sekä oppilaan tukitoimissa ja ongelmat johtamisessa, kankean byrokratian sekä muut sekalaiset lisätyötä aiheuttavat asiat, kuten turhalta tuntuvat opettajakokoukset. Tutkimuskysymyksen kannalta oleellista on, että haastateltavista kolme nosti esiin oppilaisiin ja näiden käytökseen tai muihin tekijöihin liittyvät ongelmat. Yksi haastateltavista on kokenut työuupumuksen ja merkittävin syy tähän oli oppilaisiin liittyvä kuormitus.

*"melu, melu ja melu" (H2)*

*"mut se mikä siis oikeesti kuormittaa on se, että niiden ärsykkeiden määrä on siellä luokassa niin tavattoman suuri ja tota kun se siis joka tapauksessa niitä ärsykeitä on tuhansia tunnin aikana, siis alkaen ihan pienestä ääntelystä tai näin kaikkeen liikkeeseen tappelun pelkoo ja saksien heiton uhkaan ja muuhun ja sen ennakoimiseen et pitää niinku tavallaan olla valmiina ihan mihin vaan... et semmosta niinku et ei koskaan voinu tietää mitä tapahtuu, niinku et tuleeko tapahtuuko ja mitä ja kun koko ajan tapahtu, ni se oli niinku semmosta että jos sä oot sen niinku koko koulupäivän täydellisessä hälytysvalmiudessa ja sitten vielä ratkot niitä ongelmia ja hoidat kaikki yhteydet joka puolelle niin siin oli vaan niinku käytännössä liikaa ja sitte siihen en osannu niinku ehkä pyytää sopivasti apua ja sitten myöskään saanu apua siihen mistä puhuin niin tota ni se oli semmonen, että palautuminen vei aikaa" (H5)*

*"sitten tietenkin jos on sellanen luokka, ryhmä missä on monia, jolla on sellanen negatiivisten ajatusten kierre, jotka näkee koko ajan jotain negatiivista jossain, se on äärimmäisen raskasta ja semmosia ryhmiä on ja se liittyy tietenki siihen et niisson tietty määrä yksilöitä, jotka saa sen luokan niinku varpaisilleen ja jännittyneeseen tilanteeseen" (H1)*

*"ja sit mä sanon vielä, jos on kiusaamistapaus luokassa, ni sillen se on niit päiviä et sä et haluu mennä sinne töihin, et jos luokalla joku kiusaa jotakin ja ne ei tunnusta ja siin on sana sanaa vastaan ja vanhemmat on sitä mieltä et heidän lapsi ei ikinä voisi tehdä tällasta, ni sillen mä sanon et se on kaikkein pahinta tää työ" (H2)*

Oppilaiden vanhemmat mainittiin myös kuormittavina tekijöinä. Kuormituksen syynä saattoi olla joko vanhempien välinpitämättömyys koulutehtävien hoitamiseen tai toisaalta liiallinen puuttuminen koulun asioihin ja opettajan ratkaisuihin. Erimielisyydet vanhempien kanssa oppilaaseen liittyvistä asioista kuormittivat myös opettajaa.

*"vanhemmilla voi olla paljon tällasii asioita... mutta seki mä ajatettelen, että joku koko ajan vaatii että miksi on nyt tässä kokeessa nämä ja nämä pisteet tai haluaa tietää, ni seki on kuitenkin parempi ku se et sitten et siel kotona ei tehdä mitään, ni semmonen kuormittaa, ku sä tiedät että nyt se menee sinne kotiin ja nyt siel ei taaskaan kukaan katso hänen läksyjään, ni se huoli niinku joittenkin lasten asioista ni se kuormittaa" (H2)*

*"ja vanhemmat, niiden välinpitämättömyys ja sit se et ei ymmärretä tai nähä sitä ongelmaa, ja sit yhteydenpito, varsinki ku meil on aika paljon oppilaita ja ku niiden vanhemmat ei itse automaattisesti ota yhteyttä ni se on aika työlästä pitää sinne yhteyttä" (H6)*

*"no sillon ku on niitä vanhempia joiden kanssa ollaan eri mieltä, niin vaik et minikälaista tukea lapsi tarvis, ni se on kuormittavaa. tai sit ihan vaan et ei oon niinku sellasta vanhempien luottamusta, et vanhemmat epäilee ja joutuu perusteleen kotiin päin et miks me tehdään niit asioit" (H4)*

Kun haastateltavilta kysyttiin kuormitukselta suojaavia tekijöitä, yksikään ei suoraan maininnut oppilaita tai opettaja-oppilassuhdetta. Sen sijaan haastateltavista kaikki mainitsivat, että työn ja vapaa-ajan suhde pitäisi olla tasapainossa ja että omasta terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtiminen eri keinoin on tärkeää.

*"nukkuu paljon ja ulkoilee paljon, et ne on ehkä ne selkeimmät, et täytyy olla pirtee että jaksaa niitä haasteita, ja sitte semmonen et vapaa-ajalla on jotain ihan muuta tekemistä et koulu ei tuu liikaa sinne kotiin, et pyrkii niinku erottamaan sen koulun ja vapaan eli työn ja vapaa-ajan toisistaan" (H1)*

*"mä oon menny semmoseen vapaaehtoistyöhön, missä mä voin laittaa aivot niin narikkaan, mut mä saan kuitenkin käsillä tehdä hommia, eikä mun tarvii hirveästi puhua kenenkään kanssa jossen mä halua, eli semmonen niinku et se ei oo tuntunu työltä, eli jotain niinku reilusti vastapainoo" (H2)*

*"no kyl se on mun oma vapaa-aika ja mun oma perhe, mullon pienii lapsii ni duunit jää tänne ja se pitää opetella, en mä sillon ekoina vuosina oo siihen pysytynyt" (H6)*

Kollegat ja näiltä saatu vertaistuki mainittiin myös kaikissa haastatteluissa. Oppilaisiin liittyvien asioiden jakaminen koettiin tärkeäksi. Ja kollegoiden avulla oli myös mahdollista konkreettisesti keventää työtaakkaa tehtäviä jakamalla ja ideoita vaihtamalla.

*"Kolleegeat! siis sitten ku sullon niitä kappalikippali päiviä ja joku sanonu ja tehny näin ja vanhemmat tullu ovista ja ikkunoista niin sitten mulla on sellaisia erittäin*



*erittäin jalat maassa olevia kollegoita, jotka sanoo tää on vaan työtä, toi on vaan työtä, eli se että saa jutella jollekin, koska ne on luottamuksellisia asioita, ni niitä ei voi jutella ku käytännössä kollegojen kanssa" (H2)*

*"hyvät työkaverit, joiden kanssa jakaa sitä suunnitteluvastuusta ja siis tää malli yhteisopettajuudesta, ni tää mun mielestä vähentää työtä ja tuo rikkautta" (H4)*

*"no ehkä me täällä nyt osataan paremmin antaa sellasta vertaistukea, et tota kaiken kaikkiaan ollaan niinku kehitytty tässä auttamisessa ja siinä et siit on tullu sellanen niinku tavallinen asia, ja siinä tietysti me ennakoidaan ku me tehdään luokkaryhmiä, et kaikille tulis mahdollisimman tasasesti sitä pulmaa, eikä niin että joku jää yksin sen asian kanssa" (H5)*

*"et sillon työuran alussa tavallaan otti ne työt mukaan ja teki ehkä töitä yksin, eikä voinu purkaa niit kellekään, et siis täs on myös se et kun on työpari ni pysyy heti käymään läpi ja sil tavalla, ni sitte ne ei jää vaivaamaan ku mene kotii ja saa nukutuks"(H6)*

Muutama haastateltavista mainitsi, että rehtori, joka tukee, kannustaa ja on samoilla linjoilla opettajan kanssa, suojaa työn kuormitukselta.

*"ja sit jos on sellanen rehtori, joka kykenee semmoseen niinku vuorovaikutukseen ja ymmärtää sen tilanteen ja pyrkii vaikuttamaan asioihin" (H1)*

*"no sit hyvä rehtori kanssa, et paljonhan on sillä merkitystä... vaikka siis tositosi vähänhän rehtori on mukana meidän arjessa, siis eihän meidän rehtori tiedä mitä siellä luokan sisällä tapahtuu, et sit jos joku onkin huonosti, ni sit rehtoriin otetaan yhteyttä sielt kotoo käsin. Mut kyl sil on merkitystä et mikä se rehtorin viesti on siitä et riittääks tää taso millä mä teen tätä yhteisopettajuutta nyt vai pitäiskö tehdä vielä enemmän, ni kun rehtori sano et riittää, et tää on ihan hyvä miten teet nyt ja jatka samaan malliin, ni kyl silläkin on merkitystä" (H4)*

*"kyl mä esimerkiksi kerron esimiehelle aika suoraanmiten menee ja sitte niinku vaikeimmis tilanteissa esimiehen luo ne oppilaat, että ne saa sit niinku selittää et mikä tää juttu oli ja miks ei niinku tää homma rupee pelittää ja sit ne saattaa käydä raportoimassa hänelle että sujuuko vai eikö" (H5)*

Oma kertynyt työkokemus ja tämän myötä kasvanut taito rajata omaa tehtäväkenttää mainittiin kahdessa haastattelussa.

*"no varmaan ensinnäkin tärkeimpänä se työkokemus, et on niinku tavallaan tietyllä tavalla oppinu jo siihen et se kiire on osa tätä työtä ja se kuuluu tähän. sit myös se että muistaa aina priorisoida asiat että miks me ollaan täällä, mikä meidän pääasiallinen tehtävä on et sit kaikki muu tulee vast sen jälkeen, et me ollaan täällä niinku oppilaita varten, et me hoidetaan niinku se tontti hyvin ja sitte kaikki muu tulee sitte siellä lisänä, et ne on varmaan ne tärkeimmät" (H3)*

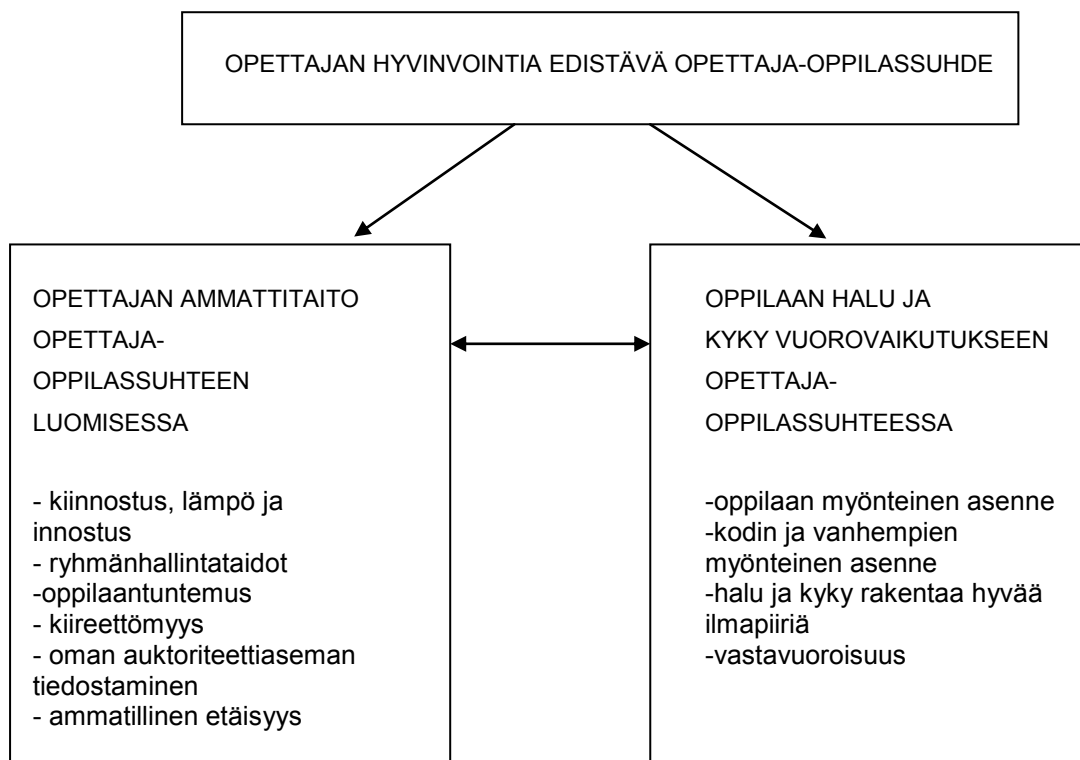
*"sit on kyl et vähemmänkin voi opettaa, vähemmän voi tehdä asioita päivän aikana ja et jos mä haluun... tai niinku se armollisuus itseä kohtaan, se että vaikka nyt just ku on ollu tämmönen talvi ja me ollaan päästy luistelemaan vasta*

*kolme kertaa ja kohta kaikki jäät on jo sulanu, ni sit jotenki sellanen armollisuus itseä kohtaan et eihän se nyt oo niinku minun vika et ei niit jäitä oo, et muistaa niinku sen että paljon on minusta riippumattomia asioita ja niinku ne resurssit kanssa, et mä en voi niinku, mä en joka paikkaan voi ehtiä, kaikkea mä en voi nähdä" (H4)*

*"ja sit varmasti työkokemus, eli toisaalta se että luottaa siihen että tietää miten tää homma tehdään, on tehny sitä niin monta kertaa et kaikkea ei tarvii olla silleen suunniteltuna vaan siitä extemporee osaa niinku jatkaa sitä hommaa ja vaikka se menis vähän pieleenki ni osaa sitte muuttaa sitä hommaa" (H3)*

## 5.5 Yhteenveto tuloksista

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, minkälainen opettaja-opilassuhde edistää opettajan työhyvinvointia. Opettajan hyvinvointia edistävän opettaja-opilassuhteen tekijät jakautuvat tutkimusaineisto perusteella opettajan ammattitaitoon liittyviin ja toisaalta oppilaan haluun ja kykyyn osallistua opettaja-opilassuhteen rakentamiseen. Kuvioon on koottu yhteenvetona opettajan hyvinvointia edistävän opettaja-opilassuhteen tekijät.



Kuvio 6. Opettajan hyvinvointia edistävän opettaja-opilassuhteen tekijät tutkimusaineistoni pohjalta.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin missä määrin opettaja-oppilassuhde on opettajan työn voimavara. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että hyvä ja lämmin opettaja-oppilassuhde on selkeästi työn voimavara, joka lisää työn mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä. Opettaja-oppilassuhteen koettiin olevan työn keskiötä ja syy siihen miksi työtä tehdään. Työn kuormitukselta se ei kuitenkaan suoranaisesti näyttäisi suojaavan opettajia, vaan haastateltavat raportoivat johdonmukaisesti muita keinoja, joiden avulla työn kuormitukselta tai jopa uupumukselta suojaudutaan. Kolmanteen tutkimuskysymykseen, missä määrin opettaja-oppilassuhde suojaa työn kuormittavilta tekijöitä, on siis todettava, että tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että opettaja-oppilassuhteen merkitys suojaavana tekijänä on vähäinen.

## 6. Pohdinta

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää minkälainen opettaja-oppilassuhde edistää opettajan hyvinvointia sekä missä määrin opettaja-oppilassuhde toimii opettajan työn voimavarana ja toisaalta missä määrin se suojaaa opettajaa työn kuormittavilta tekijöiltä.

*Opettajan hyvinvointia ja jaksamista edistävä opettaja-oppilassuhde* näyttäytyi tutkimusaineiston valossa jakautuvan kahden teeman alle. Näitä ovat opettajan ammattitaito opettaja-oppilassuhteen luomisessa sekä oppilaan halu ja kyky vuorovaikutukseen opettaja-oppilassuhteessa. Luultavasti opettajan ammattitaito opettaja-oppilassuhteen luomisessa on merkittävämpi tekijä kuin oppilaan halu ja kyky vuorovaikutukseen. Sekä Kansanen (2004) että Hellström (2008) toteavat pedagogisen suhteen määritelmässään, että sille ominaista on suhteen asymmetrisyys. Opettaja on tietojensa ja taitojensa myötä auktoriteettiasemassa suhteessa lapseen ja lapsen on voitava tarpeen tullen turvautua ja luottaa aikuiseen.

Opettajan ammattitaito opettaja-oppilassuhteen luomisessa pitää sisällään tutkimusaineiston mukaan opettajan lämmön, kiinnostuksen ja innon oppilasta ja tämän asioita kohtaan, ryhmänhallintataidot, oppilaantuntemuksen, kiireettömyyden, oman auktoriteettiaseman tiedostamisen sekä ammatillisen etäisyyden säilyttämisen. Tutkimustulos on samassa linjassa aiempien tutkimusten kanssa.

Soini ym. (2012) toteaa, että opettaja on keskeinen toimija kouluyhteisön arjen rakentajana. Tällöin opettajan lämpö ja kiinnostus oppilasta kohtaan on äärimmäisen tärkeää. Uusikylä (2006) kirjoittaa, että opettajan on omalla esimerkillään näytettävä, kuinka toisiin suhtaudutaan lämpimästi, vastuuntuntoisesti, huolehtivasti ja kunnioittavasti. Opettajan lämpimän suhtautumisen merkityksestä kirjoittavat myös Muhonen ym. (2016), jonka mukaan lämmin opettaja-oppilassuhde edistää oppilaan kouluun kiinnittymistä. Opettajan ryhmänhallintataidot ja minäpystyvyyden kokemus ryhmänhallinnassa nousivat useassa tutkimuksessa esiin hyvän opettaja-oppilassuhteen taustatekijänä. (mm. Aldrup ym. 2018, Malinen & Savolainen 2016, Aloe ym. 2014) Oppilaantuntemus kytkeytyy sekä opettajan lämpöön ja kiinnostukseen oppilasta kohtaan että ryhmänhallintataitoihin. Oppilaansa tunteva opettaja tietää millä tavalla kutakin oppilasta kannattaa lähestyä ja käsitellä. Myös opettajan auktoriteetti liittyy ryhmänhallintaan, mutta oman

asemansa tiedostaminen aikuisena auktoriteettina ja kypsän aikuisen mallina on vähintään yhtä tärkeää. (Uusikylä, 2006, Hyvä, hyvä opettaja)

Kiireettömyys ja läsnäolo opettaja-oppilassuhteessa nousi esiin myös useasti tutkimusaineistossa. Muhonen ym. (2016, s. 117-121) toteavatkin, että läsnä oleva ja oppilaan toiminnasta kiinnostunut opettaja edistää oppilaan itseohjautuvuutta ja vastuunottoa koulutyöstään ja opettajalta saatu tuki lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lämmintä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Kiire ja aikataulupaineet toisaalta mainitaan useassa tutkimuksessa opettajan hyvinvointia ja jaksamista heikentäväksi tekijäksi. (mm. Maslach & Leiter 1999, Kyriacou 2000, Skaalvik&Skaalvik 2009)

Ammatillisen etäisyyden säilyttämisen merkitystä vahvistaa Bottiania ym. (2019) tutkimus, jossa havaittiin, että opettajan liiallinen sensitiivisyys ja lämpö voivat johtaa opettajan uupumiseen. Opettajan sensitiivisyys ilmenee haluna huolehtia oppilaistaan, käytös-, tunne-elämän-, ja oppimisvaikeuksien jatkuvana huomioimisena, opetustahdin jatkuvana sovittamisena sekä yksilöllisen tuen tarjoamisena. Tällaisten opettajien oppilaat tottuvat nojaamaan opettajan tukeen, mikä pitkään jatkuessa tuntuu raskaalta ja voi uuvuttaa opettajan. (Bottiania, 2019, s. 48) Ammatillisen etäisyyden säilyttämiseen sisältyy tietenkin myös pyrkimys pitää työ- ja vapaa-aika erillään ja kyky jättää työasiat työpaikalle, kuten esimerkiksi Kyriacou (2000) totaa opettajan stressinhallintakeinoista.

Oppilaan halu ja kyky vuorovaikutukseen opettaja-oppilassuhteessa tarkoittaa tutkimusaineiston valossa oppilaan sekä tämän huoltajien myönteistä suhtautumista kouluun ja koulunkäyntiin, halua ja kykyä rakentaa hyvää ilmapiiriä sekä vastavuoroisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, s. 34) todetaan, että oppilaan tulee kouluyhteisön jäsenenä osallistua säännöllisesti koulutyöhön, suhtautua reilusti ja arvostavasti koulutovereihin ja koulun aikuisiin sekä noudattaa yhteisiä sääntöjä. Lisäksi todetaan, että kodin ja koulun tulisi toimia yhteistyössä oppilaan parhaaksi. Vaikka oppilailta siis edellytetään tiettyjä asioita, jotka edistävät hyvää opettaja-oppilassuhdetta, tämän valvominen ja toteuttaminen jää kuitenkin viime kädessä opettajan ja koulun vastuulle. Merkittävää tietenkin on, millä tavalla opettaja suhtautuu näihin kohtaamisiin. Soinin ym. (2010) mukaan opettajan hyvinvointi rakentuu päivittäisissä kohtaamisissa koulun arjessa. Tutkimuksen mukaan yli puolet kohtaamisista on sävyllään positiivisia. Ja vaikka kohtaamiset olisivat haastavia, opettajan oma toiminta ja onnistuminen näissä tilanteissa edistää opettajan hyvinvointia. Vanhempien suhtautuminen lapsensa kouluun, opettajaan ja koulunkäyntiin on merkityksellistä. Skaalvik & Skaalvik (2009, 2011) ovat todenneet, että ongelmat suhteissa vanhempiin voivat aiheuttaa opettajalle uupu-

mista ja kyynistymisen tunteita, kun taas toimivat ja hyvät suhteet lisäävät opettajan tyytyväisyyttä työhänsä. Opettajan ammatillisuus tulee punnituksi tilanteissa, joissa ristiriidat vanhempien kanssa eivät heijastu opettajan suhtautumisessa lapseen. Positiivissävyytteinen kommunikointi opettaja-oppilassuhteissa edistää opettajan hyvinvointia (Paterson & Grantham, 2016, s. 93), mikä tarkoittaa siis, että oppilaan toiminnalla on merkitystä. Lisäksi Claessens ym. (2017) huomasivat tutkimuksessaan, että lämpimälle opettaja-oppilassuhteelle on ominaista, että sen vuorovaikutus tapahtuu luokkahuoneen lisäksi sen ulkopuolella ja keskustelun aiheet ovat vaihtelevia, eivätkä välttämättä liity koulunkäyntiin. Tällaisessa vuorovaikutuksessa oppilaan halu ja kyky jakaa asioitaan opettajalle vastavuoroisesti ilmeni myös tutkimusaineiston mukaan.

Tulokset osoittavat, että opettajan työ on mitä suurimmassa määrin ihmissuhdetyötä. Hyvät taidot kohdata erilaisia ihmisiä, tilanteita ja tunteita on äärimmäisen tärkeä osaamisalue opettajalle. Opettajan ihmissuhdetaidoista hyötyvät välittömästi tietenkin oppilaat, mutta välillisesti myös opettaja itse, kun kanssakäyminen oppilaiden ja tietenkin myös näiden vanhempien ja muiden koulussa työskentelevien kanssa on sujuvaa ja näin opettajan hyvinvointia edistävää. Opettajalla on paljon keinoja ja välineitä vaikuttaa oppilaiden käytökseen, ja opettajan tehtävään se kuuluukin mitä suurimmassa määrin. On kuitenkin selvää, että oppilaan halukkuus toimia yhteistyössä ja rakentavassa vuorovaikutuksessa helpottaa tätä tehtävää paljon.

*Opettaja-oppilassuhteen merkitys opettajan hyvinvointia edistävänä tekijänä* näyttäytyy tutkimuksessa erittäin merkityksellisenä. Kaikki vastaajista totesivat, että toimiva ja lämmin opettaja-oppilassuhde on merkityksellinen, tärkeä ja jopa perimmäinen syy tehdä opettajan työtä. Löydöstä tukee myös usea aiempi tutkimus. Spilt ym. (2011) toteavat, että opettaja-oppilassuhde voi olla tärkeä hyvinvoinnin lähde opettajalle. Yksittäiset opettaja-oppilassuhteet voivat vaikuttaa opettajan ammatilliseen itsetuntoon ja identiteettiin sekä myös opettajan omaan itsetuntoon ja identiteettiin. Ja opettajankin perustarpeisiin kuuluu luoda yhteys ja mielekäs suhde oppilaisiinsa. Hargreaves (2000) on samoilla linjoilla ja toteaa, että opettajat kokevat työnsä emotionaalisesti palkitsevaksi koko ajan opetuksen aikana yksittäisten oppilaiden ja koko oppilasryhmän ansiosta. Cantellin (2013) mukaan opettajan työssä vuorovaikutus päivittäin on runsasta ja monipuolista sekä työn parasta antia. Hollantilaisessa pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että työuran jaksot, joilla opettaja-oppilassuhteet olivat toimivia ja hyviä, myös työtyytyväisyys oli korkeaa. (Veldman ym. , 2013, s. 55) Lavy & Bokker (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että työn merkityksellisyyden kokemus, hyvä opettaja-oppilassuhde ja

opettajan työtyytyväisyys muodostavat kehän, jossa sen kaikki osa-alueet kasvattavat seuraavaa.

Saadut tulokset ovat linjassa myös työhyvinvointiin liittyvien käsitteiden ja tutkimuksen kanssa. Mäkikangas ym. (2008, 2.3.2.2. Työtyytyväisyys) esittelevät työsitoutuneisuuden määritelmäksi Kanungon (1982) käsitteen, jonka mukaan yksilö samaistuu työhön ja työroolista ja työstä muodostuu keskeinen osa yksilön minäkäsitystä ja elämää. Haastateltavat kertoivat, että heidän opettajan identiteetti on vahva ja työtä tehdään persoonalla. Mitä paremmin työ tyydyttää yksilön tarpeita, kuten itsensä toteuttaminen sekä itsenäisyys ja vastuullisuus työssä, sitä korkeampaa sitoutuminen on. Työhönsä sitoutuneet työntekijät ovat yleensä tyytyväisempiä työhönsä kuin vähemmän sitoutuneet. Tässä piilee kuitenkin riski: sitoutuneiden työntekijöiden riski uupua on suurempi kuin vähemmän sitoutuneiden. (Mäkikangas ym., 2008, 2.3.2.2. Työsitoutuneisuus) Haastateltavat kertoivat kokensa voimakasta sitoutumista työhönsä oikeastaan aina ja koko ajan, ja oppilaat ovat merkittävä sitouttava tekijä

Hakasen (2004, s.232) määritelmässä työn imuun sisältyvät käsitteet tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuneisuus. Tarmokkuus tarkoittaa energisyyttä, sinnikkyyttä, jaksamista ja periksi antamattomuutta. Omistautuminen nähdään innostuksena ja ylpeytenä omasta työstä sekä sen merkitykselliseksi kokemisena. Uppoutuneisuus tarkoittaa syvää paneutumista työhön sekä siitä nauttimista, jolloin ajan kulu ja muu ulkopuolinen unohtuu. Näistä työn imun osa-alueista omistautuminen ja tarmokkuus esiintyivät tutkimusaineistossa selkeimmin, mutta myös uppoutuminen on löydettävissä. Hakanen (2004, s. 242-243) on väitöskirjassaan tehnyt saman havainnon. Opettaja ei tietenkään voi unohtaa ajan kulu koulupäivän aikana, jolloin käsite työhön uppoutumisesta on ehkä jossain määrin hankala yhdistää opettajan työhön. Tämän tutkimuksen tuloksista löytyy siis viitteitä työn imun kokemuksista. Kokemukset painottuivat erityisesti omistautumiseen, johon sisältyy työn merkityksellisyys ja työhön sitoutuminen. Ja edelleen, oppilaat nähtiin merkittävimpänä syynä tähän.

Luultavasti on erittäin oleellista, että opettaja osaa huomata ja ehtii huomaamaan hyvät ja omat onnistumisen kokemukset opettaja-oppilassuhteissaan. Moni haastateltavista pysähtyi ehkä ensimmäistä kertaa todella miettimään opettaja-oppilassuhteeseen liittyviä positiivisia näkökantoja, jotka toimivat oman työn voimavarana. Harmillisesti opettaja-oppilassuhteeseen kiinnitetään huomioita, vasta kun se ei toimi. Positiivista kuitenkin on, että haastateltavien mukaan se lähtökohtaisesti aina toimii.

*Opettaja-oppilassuhteen merkitys opettajan kuormittumiselta suojaavana tekijänä* näyttää tutkimusaineiston mukaan olevan vähäinen. Tutkimusaineiston mukaan suojaavia tekijöitä ovat työn ja vapaa-ajan tasapaino, kollegat ja hyvä vertaistuki, rehtori ja hyvä johtaminen sekä työkokemus, jonka avulla asiat asettuvat oikeaan perspektiiviin. Aiemmasta tutkimuksesta nousee esiin samankaltaisia tekijöitä, eikä opettaja-oppilassuhdetta mainita suojaavana tekijänä näissäkään. Maslach & Leiter (1999, s. 296-302) listaavat suojaaviksi tekijöiksi opettajan kokeman sosiaalisen tuen, työtehtävien laadun, kouluorganisaatioon piirteet sekä koulun tapoja ja ympäristöä ohjaavan politiikan ja talouden sekä opettajan omat voimavarat, persoonan ja luonteen. Kyriacou (2001, s. 30) mukaan opettaja voi hallita stressiä pyrkimällä pitämään asiat perspektiivissä. Ongelmatilanteet tulisi kohdata aktiivisella otteella, mutta välttää yhteenottoja. Lisäksi tunteet tulisi pitää kurissa ja suunnitella ja ennakoida asioita mahdollisimman hyvin. Oman jaksamisen rajojen tunnistaminen on tärkeää. Työasiat tulisi jättää työpäikälle ja koti varata rentoutumiseen ja itselle mielekkäiden asioiden tekemiseen. Esi- miehen tuki, mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön, innovatiivisuus, informaation kulku, työn arvostus ja työorganisaation hyvä ilmapiiri ovat Bakkerin, Hakasen, Demeroutin ja Xanthopoloun (2007, s. 278) tutkimuksessa mainittuja opettajan työn resursseja, joiden avulla työn kuormitukselta suojaudutaan. Toisaalta opettajan oma, subjektiivinen kokemus ympäristöstä ja sen tukirakenteista sekä töissä että kotona, on olennaisen tärkeä stressaavien tilanteiden käsittelyssä. (Montgomery & Rupp, 2005, s. 482) Samansuuntaisen näkemykseen nojaa myös McCarthy ym. (2016), jonka mukaan opettajat arvioivat työhönsä liittyviä kaikkia opettajia koskevia yleisiä stressitekijöitä omista lähtökohdistaan. Tällöin sama stressitekijä vaikuttaa jokaiseen opettajaan eri tavalla ja opettajan oma arvio stressitekijästä on ratkaiseva.

Luultavasti opettaja-oppilassuhde ei näyttäydy suojaavana tekijänä, koska usein oppilaat ja näihin liittyvät ongelmat kuormittavat opettajaa. Myös tämän tutkimuksen aineistosta löytyy kokemuksia, jossa oppilaat ja näiden vaikea käytös nähdään kuormittavana tekijänä. Merkittävämpi syy liittyyneen kuitenkin opettaja-oppilassuhteen laatuun ja sen asymmetriaan. Oppilas ei voi, eikä tämän kuulukaan kannatella opettajaa, mikäli tällä on vaikeuksia oman jaksamisensa suhteen. Opettaja-oppilassuhteelle eli pedagogiselle suhteelle ominaista on lapsesta välittäminen ja lapsen kannattelu. Suhteeseen kuuluu myös opettajan kyky tulkita tilanteita ja lapsen kokemusta sekä ennakoida hetkeä, jolloin lapsi on valmis kantamaan suurempaa vastuuta. (Hellström, 2008, s. 174)

Tutkimuskysymyksen asettelussa opettaja-oppilassuhteen merkityksestä suojaavana tekijänä, ei toki ollut ajatuksensa, että se näyttäytyisi sellaisena, jossa opettaja ripus-



tautuu tai tukeutuu oppilaisiinsa. Näkökulma liittyi enemmänkin siihen, että muuten kuormittavassa tilanteessa, opettaja kokisi suojaavaksi tekijäksi mahdollisuuden keskittyä olennaiseen, eli opettamiseen ja oppilaisiin. Tämän tausta-ajatuksen turvin voidaan ehkä tulkita, että tutkimusaineistossa mainittu työkokemus kuormitukselta suojaavana tekijänä pitää itse asiassa sisällään myös opettaja-oppilassuhteen. Työkokemuksen turvin opettaja osaa ja uskaltaa asettaa oppilaat kaiken kiireen keskellä etusijalle ja keskittyä suorittamaan perustehtäväänsä, joka on oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen. Stenberg (2011) tekee vastaavan havainnon ja kirjoittaa opettajan käyttöteorian työstämisestä ja reflektoinnista, minkä avulla opettajan mielessä oma perustehtävä on kirkas. Työtehtäviin liittyvät epäolennaisuudet osaa ja uskaltaa jättää huomiotta ja keskittyä siihen mikä oman käyttöteorian mukaisesti työssä on olennaista. (Stenberg, 2011, III Opettajan ammatillinen identiteetti: Kuka minä olen opettajana?) Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin minkälainen opettaja-oppilassuhde edistää opettajan hyvinvointia. Tällaisen opettaja-oppilassuhteen yhtenä tekijänä mainittiin useasti kiireettömyys ja mahdollisuus läsnäoloon ja oppilaan asioihin keskittymiseen, mikä kertoo haastateltavien ajatuksista perustehtävästään.

On myös mahdollista, että opettaja-oppilassuhdetta ei koettu suojaavaksi tekijäksi työn kuormitukselta, koska haastateltavilta kysyttiin keinoja, jotka suojaavat tai joiden avulla he suojaavat itseään työn kuormittavilta tekijöiltä. Saattaa olla, että kysymyksen asettelu johdattaa etsimään keinoja, jotka ovat jollakin tavalla aktiivisia ja opettajan omasta toiminnasta riippuvaisia, kuten työn ja vapaa-ajan tasapaino sekä kollegat ja hyvä vertaistuki. Siihen minkälaisen oppilasryhmän opettaja kunakin vuonna saa opetettavakseen, on mahdollista vaikuttaa vain vähän, jos lainkaan. Opettajan vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella ovat rehtori ja hyvä johtaminen, mutta työn kuormitukselta ne suojaavat, jolloin on positiivista, että ne todennäköisesti ovat melko pysyvä tekijä. Opettaja-oppilassuhde päättyy ennen pitkää, kuten pedagogisen suhteen luonteeseen kuuluu. (Kansanen, 2004) Ehkä tästä syystä sen mieltäminen suojaavaksi tekijäksi on hankalaa.

## 6.2. Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisessä tutkimuksessa sen luotettavuutta voidaan arvioida reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta. Reliaabeliudella tarkoitetaan mittaus- tai tutkimustulosten toistettavuutta. Validiteetti eli pätevyys taas tarkoittaa, että tutkimus tutkii, sitä mitä oli tarkoituskin. (Hirsjärvi, ym. 2009, s.231) Reliaabelius ja validius ovat kuitenkin perinteisesti kvantitatiiviseen tutkimukseen liitettyjä käsitteitä, ja niiden soveltamista laadullisessa

tutkimuksessa on pohdittava hieman eri tavalla. (Hirsjärvi & Hurme, 2008 s. 186) Eskola & Suoranta (1998, s. 209) toteavat, että laadullista tutkimusta on kritisoitu luotettavuuskriteerien epäselvyydestä. Kirjoittajat tosin huomauttavat, että luotettavuus on tiedeyhteisön sopimus, jonka sisältö voi vaihdella eri aikoina. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan Eskola & Suorannan (1998, s. 212-213) mukaan tarkastella eri tavoin, jolloin joko sovelletaan perinteistä käsitteistöä sellaisenaan tai määrittellään perinteiset käsitteet laadulliseen tutkimukseen soveltuviksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös arvioida kokonaan uusin siihen soveltuvin käsittein. Tutkimuksen *uskottavuutta* tarkasteltaessa pohditaan, ovatko tutkijan, tutkittavan sekä tutkimusta lukevan käsitteiden tulkinta ja ymmärrys yhteneväisiä. Pohditaan, ovatko tutkimuksen tulokset *siirrettävissä* johonkin toiseen kontekstiin, vaikka yleistykseen ei pyritäkään. Tutkimusta tehtäessä pyritään huomioimaan ennustamattomat ja odottamattomat ennakkoehdot, ja näin lisäämään tutkimuksen *varmuutta*. Tutkimuksen *vahvistuvuus* kasvaa, kun tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat saavat tukea aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista kuitenkin on, että tulosten analyysivaihe ja luotettavuuden pohdinta eivät ole erotettavissa toisistaan. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko oli melko suppea ja tuloksia tarkastellessa on pidettävä mielessä, että tulokset kertovat jotakin vain tämän hetkisestä tilanteesta ja kuvaavat haastatteluun osallistuneiden opettajien ajatuksia ja kokemuksia. Lisäksi on huomattava, että joukko koostui vain helsinkiläisistä opettajista. Haastatteluaineistosta löytyy kuitenkin tekijöitä, jotka olivat yhteisiä kaikille haastateltaville ja myös linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Tällöin voidaan siis olettaa, että tutkimuksessa esiin tuodut tulokset ovat tunnistettavia ja uskottavia myös muille opettajana työskenteleville.

Haastatteluaineiston hyvä laatu lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tämä tarkoittaa, että haastattelunauhojen laatu on hyvä, litterointi tasalaatuista ja haastattelu on suoritettu kaikille samalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 185) Haastattelutilanteet olivat miellyttäviä ja rauhallisia. Uskon onnistuneeni hyvin haastateltavien kuuntelemisessa, pyytämään tarvittaessa täydennyksiä vastauksiin, varmistamaan mitä haastateltava on joillakin vastauksillaan tarkoittanut ja palaamaan tarvittaessa joihinkin kysymyksiin. Tallennusvälineistön tekniikka on nykypäivänä varsin sujuvaa, jolloin itse haastattelutilanteessa ei tarvitse kantaa huolta laitteiden toimivuudesta tai tallennustilan riittävydestä. Haastattelut ja näiden litteroinnit tehtiin muutaman viikon sisällä, jolloin toimintavat pysyivät samankaltaisina. Lisäksi oli mahdollista tehdä jo joitakin alustavia havaintoja haastattelujen yhteneväisyyksistä ja eroista. Myös haastattelurunko tuntui toimivalta. Haastattelut etenivät luontevasti ja uskon, että haastateltavat ymmärsivät kysymykseni. Erityisen tärkeää on, että haastateltavat määrittelivät opettaja-oppilassuhteen käsitteen

jotakuinkin samalla tavalla. Opettajan vaitiolovelvollisuus oppilaiden henkilötiedoista ja asioista saattoi joissaikin tilanteissa jättää vastauksia vajaaksi tai opettajat jättivät jotakin kertomatta. Luotettavuutta saattaa heikentää, että vastaukset olivat melko yleisiä, vaikka yksittäisistä tilanteista haastattelussa kysyttiin.

Laadulliseen tutkimusprosessiin kuuluu, että tutkija pohtii luotettavuutta läpi tutkimusprosessin, ja tähänkään ei ole olemassa yksiselitteisiä välineitä tai ohjeita. Eskola & Suoranta (1998, s. 209) Useassa tutkimuskirjallisuudessa todetaan kuitenkin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa olennaisinta on todeta ja tunnistaa tutkijan ja sitä kautta tulkintojen subjektiivisuus. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211) Hirsjärvi & Hurme (2008, s. 186-188) huomauttavat, että aina kun ihminen tutkii ihmistä, subjektiivisuuden ongelma on olemassa. Tästä syystä mahdollisimman avoin ja huolellinen koko tutkimusprosessin raportointi on tärkeää. Hirsjärvi ym. (2009, s. 232-233) korostavat, että tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi tutkijan on selostettava tarkkaan tutkimuksen käytännön toteutus, analyysivaihe sekä perustelut tulkinnoille, joita lopuksi esittää.

Merkittävin huomio näkökulmasta tässä tutkimuksessa on, että opettajan työtä tarkastellaan positiivisesta näkökulmasta. Opettaja-oppilassuhteen ongelmat aiheuttavat kiistatta stressiä ja jopa uupumusta opettajille. Kuitenkin opettaja-oppilassuhde on koko opettajan työn keskiötä, minkä takia sen tarkastelu positiivisesta näkökulmasta on merkityksellistä. Vaikka vain siitä syystä, että kokemukset opettaja-oppilassuhteen positiivisesta vaikutuksesta opettajan hyvinvoinnille tehdään näkyväksi.

Haastatteluun osallistuneet opettajat osallistuivat tutkimukseen omasta tahdostaan, mistä johtuen tulkiten tämän joukon kokevan tutkimukseni aiheen jollakin tavalla itselleen läheiseksi. Todennäköisesti aiheesta löytyy useita erilaisia tarttumakohtia, minkä takia haastatteluun osallistuttiin. Luultavasti halu puhua työstressistä ja opettajan työn kuormituksesta oli joidenkin osallistujien taustamotiivi. Joitakin varmasti houkutti halu tarkastella työtään ja opettaja-oppilassuhdetta positiivisesta näkökulmasta. Todennäköisesti useampi koki halua tehdä hyvää ja auttaa gradun tekijää tutkimuksessaan eteen päin. Joka tapauksessa haastatteluun osallistuneet ovat kokenut joukko luokanopettajia, jotka ovat työuriensa aikana ehtineet olla tekemisissä monenlaisten oppilaiden kanssa. Haastateltavien joukon olisi myös voinut rajata joillakin muilla tavoilla, kuten esimerkiksi työhyvinvoinnin, stressin tai työuupumuksen kokemusten perusteella. Toisaalta nyt joukossa oli kaikkia kokemuksia laidasta laitaan, mutta pääasiassa oma hyvinvointi ja jaksaminen koettiin haastatteluhetkellä hyväksi.

Tuomi & Sarajärvi (2018, 6.3. Hyvä muistaa luotettavuuden arvioinnissa) toteavat vielä, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulisi tarkastella, että kokonaisuus on johdonmukainen, tutkimuksen kohde ja tarkoitus on selkeä ja tutkijan omat sitoumukset ja näkemykset on tuotu esiin. Tämän lisäksi huolellisesti pitäisi olla kuvattuna aineiston keruu, tutkimusjoukko ja tutkijan suhde näihin, tutkimuksen aikataulu, aineiston analyysi, luotettavuuden arviointi ja tulosten raportointi. Lukijan arvioitavaksi jää, kuinka onnistuneesti nämä kriteerit täyttyvät.

### **6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita**

Tämän tutkimuksen suurin merkitys on opettajan työhön liittyvän positiivisen näkökulman esille tuominen ja esillä pitäminen. On tärkeää, että opettajan työn ongelmakohtiin tartutaan, jotta asioita voidaan korjata. Toisaalta ongelmien jatkuva negatiivinen käsittely esimerkiksi mediassa luo ikävää mielikuvaa opettajan ammatin ympärille, mikä on valitettavaa. Tämän tutkimuksen lisäksi myös aiempi tutkimus toteaa että vaikka oppilaat ovat merkittävä opettajaa kuormittava tekijä, ne voivat olla yhtä merkittävä voimavara.

Helsingin Sanomat (30.5.2019) uutisoi aiemmin, että opettajankoulutuksen hakijamäärät romahtivat ja yhdeksi syyksi arveltiin opettajan ammattiin liittyvää kielteistä mielikuvaa. Opettaja-lehdessä (30.8.2019) otsikoitiin, että ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle. Negatiivista puhetta ja siitä syntyvää kierrettä ammatin ympärillä on haastavaa pysäyttää. Tämä tutkimus tuo toivottavasti esiin yhden sellaisen näkökulman, joka voisi lisätä opettajan ammatin houkuttavuutta.

Hyvällä ja lämpimällä opettaja-oppilassuhteella on merkitystä on sekä oppilaan että opettajan hyvinvoinnille. Opettajan oma panos ja ammattitaito tämän suhteen luomisessa ja ylläpitämisessä on merkittävät. Tätä osaamista olisi hyvä painottaa niin opettajankoulutuksessa kuin opettajien täydennyskoulutuksissakin.

Opettajan työhyvinvointiin ja opettajan stressiin tai työuupumukseen liittyvät seikat muodostavat laajan tutkimuskentän, jonka piiristä aiheita ja näkökulmia löytyy paljon. Opettajan käytännön työn kannalta merkityksellistä on varmastikin löytää niitä tekijöitä, joiden avulla opettaja pysyy työssään ja jaksaa työskennellä läpi työuran. Opettaja-oppilassuhteen merkityksestä opettajan hyvinvoinnille olisi mielenkiintoista tehdä pitkätaistutkimusta, jossa suhteen kehittymistä seurattaisiin esimerkiksi läpi lukuvuoden ja

opettajan näkökulman lisäksi tarkasteltaisiin myös oppilaan näkemyksiä. Työhyvinvoinnin ja työuupumuksen tutkimus perustuu usein työntekijän omaan arvioon omasta voinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tämän tutkimustapa on tietenkin perusteltu, koska kyse on subjektiivisesta kokemuksesta. Useiden eri näkökulmien ja tarkastelukulmien yhdisteleminen voisi olla mielekästi ja mielenkiintoista.

## Lähteet

Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampere University Press.

Ahola, K. (2007). *Occupational burnout and health*. Helsinki: [University of Helsinki].

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning & Instruction*, 58, 126–136.

Aloe, A., Amo, L., & Shanahan, M. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126.

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284.

Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51.

Cantell, H. (2013). Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. *Kasvatus*, 44(3), 320–322.

Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *Journal of Educational Research*, 110(5), 478–493.

Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1–12.

Ervasti, J., Kivimäki, M., Puusniikka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., Ahola, K., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012). Students' school satisfaction as predictor of teach-

ers' sickness absence: a prospective cohort study. *European Journal of Public Health*, 22(2), 215–219.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.

Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Heus, P. D., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. Teoksessa R. Vandenberghe & A. M. Huberman (toim.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (s. 269-284). Cambridge: Cambridge University Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *The American Psychologist*, 44(3), 513–524.

Husu, J. & Toom, A. (2016) *Opettajat ja opettajankoulutus – Suuntia tulevaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:33.

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373-396.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Kansanen, P. & Uusikylä, K. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus. (E-kirja)

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kinnunen, U. & Feldt, T. (2008). Stressi työelämässä. Teoksessa T. Feldt, U. Kinnunen & S. Mauno (toim.). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (E-kirja)

Kinnunen, U. & Hätinen, M. (2008). Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa T. Feldt, U. Kinnunen & S. Mauno (toim.). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (E-kirja)

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.

Korhonen, A. (2008). *Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Korpela, H. (30.5.2019). Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettajapulaa ei vielä ole näköpiirissä. *Helsingin sanomat*.

<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html>, viitattu 2.6.2020

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.



Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A Path to Teacher Happiness? A Sense of Meaning Affects Teacher-Student Relationships, Which Affect Job Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485–1503.

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press.

Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018) *Työolobarometri 2017 / OAJ*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.

Manka, M. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro. (E-kirja)

Manka, M. (2014). *Työnilo* (3. p.). [Helsinki]: Talentum Media. (E-kirja)

Manka, M. (2015). *Stressikirja: Mistä virtaa?* [Helsinki]: Talentum. (E-kirja)

Manner, M. (30.8.2019). Ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle. *Opettaja*. <https://www.opettaja.fi/ajassa/ammatin-ilot-pitaisi-nostaa-huolipuheen-rinnalle/>, viitattu 2.6.2020

Maslach, C. (1993). Burnout: a Multidimensional Perspective. Teoksessa T. Marek, C. Maslach & W.B. Schaufeli. (toim.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. (s. 19-33) Washington, D.C. ; Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. Teoksessa R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (toim.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (s. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

McCarthy, C., Lambert, R., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. (2016). Assessing Teacher Appraisals and Stress in the Classroom: Review of the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577–603.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 47(2), 124.

Mäkelä, J. E., Nislin, M., Sajaniemi, N. & Suhonen, E. (2015). *Stressin säätely: Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus. (E-kirja)

Mäkikangas A., Feldt T. & Kinnunen, U. (2008). Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa T. Feldt, U. Kinnunen & S. Mauno (toim.). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (E-kirja)

OAJ (2020) <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>, viitattu 6.4.2020

OAJ (2020) <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-moniarvoisuus>, viitattu 6.4.2020

Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching & Teacher Education*, 28(4), 503–513.

Paterson, A., & Grantham, R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational & Child Psychology*, 33(2), 90–104.

Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality & Individual Differences*, 120, 171–178.

Perusopetuslaki 1998, 628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>, viitattu 6.4.2020

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burn-out: A socio-contextual approach. *Teaching & Teacher Education*, 35, 62–72.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching & Teacher Education*, 27(7), 1101–1110.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. Teoksessa R. Vandenberghe & A. M. Huberman (toim.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (s. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Tampere: Vastapaino.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.

Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.

Siegrist, J. (2010). Stress in the Workplace. Teoksessa W. C. Cockerham (toim.), *The new Blackwell companion to medical sociology* (s. 268-287). Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(3), 518–524.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1029–1038.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching & Teacher Education*, 67, 152–160.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal, S. D., & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622–639.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus*, 30(2), 5–19.

Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers & Teaching*, 16(6), 735–751.

Spilt, J., Koomen, H., & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.

Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus. (E-kirja).

Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8.*

Toom, A. & Husu, J. (2012) Finnish Teachers as "Makers on the Many". Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (toim.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. (s. 39-54) Brill | Sense.

Toppinen-Tanner, S. (2011). *Process of burnout: Structure, antecedents, and consequences*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health : [University of Helsinki].

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi (E-kirja).

Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki ; Jyväskylä: Minerva. (E-kirja).

Varantola, K. (2013). (toim.) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki.

Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job Satisfaction and Teacher-Student Relationships across the Teaching Career: Four Case Studies. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 32, 55–65.

Yildirim, K. (2014). Main Factors of Teachers' Professional Well-Being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163.

## Liitteet

### LIITE 1 Haastattelurunko

#### Taustatiedot

- sukupuoli
- koulun koko
- minkälaisista luokkaa opettaa
- viikkotuntimäärä ja opettavat aineet
- koulutustausta
- työsuhteen laatu
- työkokemus
- oma arvio työssä jaksamisesta tällä hetkellä
- onko taustalla kokemusta työuupumuksesta

Miten määrittelet käsitteen opettaja-oppilassuhde?

Minkälainen on mielestäsi lämmin tai hyvä opettaja-oppilassuhde?

#### Opettaja-oppilassuhde opettajan työn voimavarana

- Minkälaisissa tilanteissa tai kohtaamisissa oppilaan/oppilaiden kanssa tunnet itsesi energiseksi ja innostuneeksi?
- Minkälaisissa tilanteissa tai kohtaamisissa oppilaan/oppilaiden kanssa tunnet itsesi osaavaksi ja pystyväksi?
- Minkälaisissa tilanteissa tai kohtaamisissa oppilaan/oppilaiden kanssa tunnet vahvaa sitoutuneisuutta työhösi?
- Minkälaisissa tilanteissa tai kohtaamisissa oppilaan/oppilaiden kanssa tunnet työsi olevan merkityksellistä?
- Minkälainen opettaja-oppilassuhde edistää sinun hyvinvointiasi tai jaksamista opettajan työssä?

#### Työn kuormittavuuden arviointia

- Mitkä asiat/tilanteet/tekijät koet työssäsi kuormittaviksi tai uuvuttaviksi tai ras-  
kaiksi?
- Mitkä asiat/tilanteet/tekijät suojaavat sinua kuormittumiselta tai uupumiselta?
- Minkälainen rooli hyvällä tai lämpimällä opettaja-oppilassuhteella on suojaava-  
na tekijänä?